DIRECTION
GÉNÉRALE DE
L'ÉDUCATION
DES ADULTES

EXPÉRIMENTATIONS DU TRAITEMENT DE TEXTE EN ALPHABÉTISATION

(SUITE)

91-04354/

EXPERIMENTATIONS
DU TRAITEMENT DE TEXTE
EN ALPHABETISATION
(SUITE)

Manon Dubreuil, Gilles Landry
Rachelle Fournier, Laurent Roy
Yve Laviolette, Fernand Benoit
Francis Ménard

sous la direction de
Jean-Paul Hautecoeur

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 – 9091-0092

ISBN — 2-550-15249-2

Dépôt légal — deuxième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

Direction générale de l'éducation des adultes

TABLE DES MATIERES

PRESENTATION: - Jean-Paul Hautecour 5

RECHERCHE ET ELABORATION D'UN CONCEPT DE SUPPORT A L'ECRIT: - Yve Laviolette 13

Introduction 15
Cueillette des données 18
Modèles d'intervention 22
Prospective 33

PROBLEMES INHERENTS A L'UTILISATION DU TRAITEMENT DE TEXTE EN ALPHABETISATION: - Manon Dubreuil, Gilles Landry 35

Présentation 37
Difficultés techniques 40
Difficultés liées à l'écriture 47
Difficultés de transfert 51
Difficultés organisationnelles 54
Difficultés diverses 57
Conclusion 60

LE MICRO-ORDINATEUR EN ALPHABETISATION UNE TROISIEME ANNEE D'EXPERIMENTATION: - Rachelle Fournier 63

Introduction 65
Objectifs 65
Fonctionnement 66
Les apprentissages 67
Evaluation 69
Conclusion 72
Annexes 75

LE MAL ET LES REMEDES, LE TRAITEMENT DE TEXTE EN ALPHABETISATION: - Francis Meynard 103

Difficultés rencontrées 105
Indications à l'usage des formateurs 108
Modèle d'aide informatisée 112
Conclusion 115

PRESENTATION

Jean-Paul Hautecoeur
Direction générale de
l'éducation des adultes

Les résultats d'une première année (1987-1988) d'expérimentation du traitement de texte ont été publiés dans la collection ALPHA de recherches en alphabétisation[1], et largement diffusés pour bien marquer cette rencontre (tardive) du micro-ordinateur et de l'alphabétisation. Nous voulions rapidement faire connaître ces premières observations fort encourageantes pour susciter d'autres expérimentations, pour faciliter l'ouverture de laboratoires de micro-informatique aux groupes d'alphabétisation, aussi pour soutenir les intervenantes qui réclamaient matériel, information et formation, pour mieux banaliser cette idée (non reçue) que le droit déclaré à l'éducation pour les adultes analphabètes (Loi 107) implique aussi l'accès à la technologie éducative, ici la micro-informatique. Si «l'idée» est recevable, la réalité, c'est-à-dire chacun des contextes où la question se pose en pratique, est moins donnante.

Le présent rapport rassemble les principales observations d'une deuxième année d'expérimentation du traitement de texte (1988-1989). Cette expérimentation a été subventionnée par la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation. Y ont participé les mêmes organismes et les mêmes personnes, moins Lise Babin et ses collègues de la Commission scolaire Manicouagan. Non pas qu'elles s'étaient volontairement retirées du groupe de recherche: leur contrat n'était pas renouvelé!

Durant cette deuxième année, il fallait terminer les recherches sur le traitement de texte et conclure par un apport pratique pour la formation. C'était la seule contrainte de la subvention, fort peu contraignante puisqu'elle coïncidait avec les buts des organismes participants: préciser les conditions d'utilisation du

---

[1] **Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation**, sous la direction de J.P. Hautecoeur, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, 1989.

du traitement de texte pour améliorer la formation des étudiants et des éducateurs. Chaque partenaire y a répondu à sa façon, suivant ses buts propres, ses choix et ses moyens.

A la CECM, Yve Laviolette avait identifié, durant la première phase d'expérimentation, des limites à l'utilisation efficace du logiciel de traitement de texte, limites autant techniques que culturelles. Il fallait trouver des moyens concrets pour aider les apprentis scripteurs à mieux utiliser les ressources de l'instrument, les guider dans la double initiation à cet instrument et à la composition d'un texte. C'est l'objet de cette deuxième phase, qui consiste à préparer un concept de logiciel ouvert d'aide à la composition sur traitement de texte. Elle annonçait une troisième phase, la production du logiciel. Pour le moment, celle-ci est en suspens.

A Lettres en main, la première année avait consisté à observer méthodiquement attitudes et actes des participants aux différentes étapes de l'utilisation du traitement de texte, à comparer les résultats du travail sur le clavier aux résultats dans les ateliers d'écriture manuelle, pour les participants classés en «complets», «semi-fonctionnels» et «fonctionnels». Même si ces observations étaient fines et nuancées, le bilan global de ces expérimentations était exclusivement positif, enthousiaste. Le rapport de la deuxième année a consisté à rassembler les observations qui font état de difficultés et de problèmes dans l'utilisation du micro-ordinateur et traitement de texte. Ces difficultés sont d'ordre multiple. Mais celles qui sont dues aux questions de sous-équipement, de manque de ressources humaines et matérielles ne sont pas les moindres. Cette monographie confirme ce qui est devenu un dicton dans le petit monde de l'alphabétisation et accepté dans celui de l'éducation comme un pis-aller, sinon comme l'ordre des choses: libre mais pauvre, tel est le destin de l'éducation populaire.

A la Commission scolaire de la Péninsule, la première année avait été consacrée à développer chez les étudiants le goût de l'écriture par la fabrication d'un agenda imagé. Celui-ci a été rédigé et distribué. A cette phase créative et idéaliste succèdent les exercices techniques de langue écrite et de calcul qui se font «en classe» et au traitement de texte. L'un des objectifs des formatrices était de formaliser l'observation et l'évaluation du travail des étudiants à l'ordinateur. Ce qu'elles ont fait: une «grille d'observation» est reproduite en annexe au texte de Rachelle Fournier, aussi des canevas d'exercices.

Francis Meynard a suivi durant ces deux années le travail du groupe dans le rôle de «conseiller» que nous lui avions demandé de jouer. Il en a ajouté d'autres, qu'on peut rassembler sous le terme funambulesque de «facilitateur», rôle qu'il a bien joué, notamment dans les relations entre le monde marginal de l'alphabétisation et l'autre plutôt «branché» et puissant des «APO», mais aussi dans l'art de la synthèse et de la conclusion.

De ce deuxième rapport sur l'utilisation du traitement de texte en alphabétisation, je retiens principalement les observations suivantes:

- Les effets psychologiques du travail-jeu à l'ordinateur manifestement favorables à l'alphabétisation sont confirmés (image de soi, concentration, motivation...).

- Le traitement de texte et l'imprimante rapprochent les personnes en alphabétisation de l'écrire et du texte, au moins dans l'espace de l'atelier d'écriture.

- Micro-ordinateur et traitement de texte ne font pas de miracle au plan de l'apprentissage linguistique et de l'acte d'écrire, techniquement et socialement complexe. Ce ne sont pas des

appareils orthopédiques. Cependant, ils facilitent indirectement ces apprentissages (dissociation par rapport au scolaire, approche individuelle et interactive, présence d'un animateur...).

- On ne doit confondre initiation à la technique et même à la culture technologique, et alphabétisation comprise comme initiation linguistique mais surtout sociologique à la culture écrite. Si la première est facilitée par l'accès aux nouvelles technologies, elle n'induit pas la seconde initiation (problème-clé du double apprentissage).

- La situation et l'environnement (variables) d'utilisation du micro-ordinateur - individuelle ou en paire - entraînent des changements importants dans l'organisation classique des services (pédagogiques, matériels, des ressouces humaines, de l'agenda, du budget évidemment....).

- La question du transfert des compétences acquises est loin d'être solutionnée. Il peut se présenter des problèmes de compatibilité d'appareils (cf.: Lettres en main). Il se présente des problèmes de transfert des apprentissages de l'ordinateur à l'écriture manuelle. Il s'en présente au passage de l'atelier d'alphabétisation à la vie quotidienne.

Les animateurs ou formateurs qui mènent de leur propre gré ces recherches et expérimentations font un travail remarquable et sont un facteur important dans les résultats qu'ils observent et décrivent. Ils ne le disent pas, ou à peine. Matériellement, ils peuvent travailler dans des conditions difficiles, précaires. Mais une des clés de leur enthousiasme et de leur persévérance (les expérimentations continuent), c'est qu'ils changent des façons de voir, de travailler, des normes, des évidences; ils apprennent à mieux les observer, à les transformer. C'est peut-être vers ces

processus subtils qu'il faut chercher les meilleures conditions du travail d'alphabétisation. Les nouvelles technologies favorisent ces transformations, tant que les stratégies d'utilisation et les logiciels ne sont pas conçus précisément pour les arrêter...

Nous continuons donc ces expérimentations à l'aide des hypermédias, en ouvrant l'environnement technologique, spatial, mental, culturel. La suite est à venir.

RECHERCHE ET ELABORATION D'UN CONCEPT DE SUPPORT A L'ECRIT POUR LES APPRENANTS EN ALPHABETISATION

Yve Laviolette
Commission des écoles catholiques
de Montréal

INTRODUCTION

Une recherche-action[1] de trois ans, menée par le Groupe de recherche en évaluation des curriculum à l'Université du Québec à Montréal «établit clairement que le micro-ordinateur peut être d'un secours précieux dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture» (p. 1-2) en alphabétisation. Les résultats d'expérimentations[2] effectuées en 1987-1988, dans trois commissions scolaires et dans un groupe populaire convergent: l'utilisation du traitement de texte est un apport positif à l'alphabétisation des adultes.

APPORT DU TRAITEMENT DE TEXTE

Ces récentes expérimentations concluent que la contribution majeure du traitement de texte est de restaurer chez l'adulte analphabète qui se trouve devant un micro-ordinateur certaines attitudes et comportements tels que la curiosité intellectuelle, la motivation, la persévérance, le goût du travail bien fait, qui font trop souvent défaut chez les apprenants* adultes. Cette absence d'ingrédients importants ou nécessaires au processus d'apprentissage est d'ailleurs considérée par ceux qui oeuvrent en alphabétisation comme l'obstacle majeur à franchir dans la mise en place de stratégies d'intervention efficaces.

Comment expliquer qu'un traitement de texte, banal aux yeux des habitués, puisse obtenir un succès certain là où tant de formateurs, malgré de grands efforts, n'obtiennent que des résultats mitigés? La réponse se trouve dans la perception qu'ont les adultes analphabètes de l'appareil et de ses qualités. La présence de la micro-informatique dans la vie quotidienne est relativement récente et cette technologie est très valorisée par

---

* Dans ce texte, l'usage du masculin désigne à la fois les hommes et les femmes.

l'apprenant qui n'est pas peu fier de pouvoir «pitonner» à son tour, alors qu'habituellement son analphabétisme lui coupe l'accès à tant de nouveautés.

ECHEC SCOLAIRE

Au plan de l'apprentissage de la langue écrite, le traitement de texte permet de créer un nouvel environnement qui se différencie très nettement de la perception qu'a l'adulte analphabète de l'école traditionnelle. La presque totalité des apprenants d'origine québécoise ont fréquenté l'école, parfois quelques années seulement, mais dans tous les cas suffisamment longtemps pour en avoir gardé une image négative, faite d'échecs et de frustrations. Ainsi, par le sentiment de compétence que procure un accès aisé à un outil «branché», le traitement de texte contourne ce qui paraissait incontournable: le «syndrome» de l'échec scolaire. L'apprenant retrouve des attitudes et des comportements qui facilitent ses apprentissages. C'est là un impact de taille qui à lui seul justifie l'utilisation du traitement de texte en alphabétisation.

FONCTIONS ET OPERATIONS DE TRAITEMENT DE TEXTE

La recherche[3] qu'a menée l'année dernière la Commission des écoles catholiques de Montréal porte sur les fonctions et opérations de traitement de texte utilisées par des adultes analphabètes en situation d'écriture.

Dans un environnement Macintosh, les apprenants produisent des textes variés à l'aide du logiciel MacWrite. La convivialité de cet environnement le rend immédiatement accessible sans qu'il soit nécessaire de passer par un entraînement particulier. Au bout de quelques séances, l'ensemble des apprenants manipule le traitement de texte avec suffisamment d'aisance pour que l'aspect technique

interfère peu dans le processus de production de l'écrit.

Toutefois, même si l'apprivoisement est étonnamment rapide et efficace, il ressort des observations effectuées que les fonctions distinctives du traitement de texte telles que la recherche de mots, leur substitution, la correction automatique, le déplacement de parties de texte sont sous-utilisées ou tout simplement inutilisées par les apprenants. Cet état de fait ne s'explique certainement pas par la difficulté de la manoeuvre puisque le changement du caractère d'impression qui est techniquement du même ordre est abondamment employé.

En y regardant de plus près, ces observations n'ont pas de quoi surprendre. En effet, un traitement de texte comme Macwrite est conçu pour des scripteurs ayant atteint une certaine maîtrise de la langue écrite, et non pour des apprentis scripteurs. Le choix des fonctions et des opérations de même que leur organisation sont pensés pour des personnes qui, de par leur niveau de compétence à l'écrit, en saisissent rapidement l'utilité. L'adulte analphabète n'a pas atteint ce niveau de compétence qui lui permettrait de profiter pleinement de tels instruments de travail.

OBJECTIF

Plus que des fonctions complexes et sophistiquées de traitement de texte, l'apprenti scripteur a davantage besoin d'un support continu au plan des habiletés langagières. L'acte d'écrire est fort complexe, il fait appel à des habiletés, des connaissances et des techniques qui s'exercent en interaction. Le micro-ordinateur, grâce à ses nombreuses possibilités, peut fournir à l'apprenant des ressources pédagogiques qui, sous forme de questions, de fiches à consulter, de procédés de révision l'aident à construire et à réviser sa production écrite.

L'objectif de cette recherche est donc d'élaborer un modèle d'interventions pédagogiques qui, se greffant à un traitement de texte simple et convivial, soutiennent l'adulte analphabète en situation d'écriture. Il s'agit d'identifier et d'articuler les ressources qui instrumentent l'apprenant dans sa démarche d'écriture et qui, de manière plus précise, l'aident à structurer sa pensée, organiser son texte, le mettre en phrases, le réviser et le corriger.

LA CUEILLETTE DES DONNEES

La recherche sur les fonctions et opérations de traitement de texte qui sont utilisées par des adultes analphabètes a fourni les premières pistes de travail quant aux possibilités de supports à apporter aux apprenants en situation d'écriture. De façon à mieux identifier les difficultés de rédaction, une cueillette de données a été effectuée auprès du public cible. Ces données permettront de construire un modèle d'aide à la rédaction.

LE CHOIX D'UNE SITUATION D'ECRITURE

La première étape de la cueillette de données a été de sélectionner une situation d'écriture riche en informations sur l'acte d'écrire. Deux critères ont présidé à ce choix. Au départ, il s'agit d'une situation de la vie quotidienne à laquelle l'adulte analphabète est susceptible d'être confronté, conformément aux objectifs du Guide d'intervention sur mesure en formation de base. La situation cible se doit aussi d'être propice à un processus d'apprentissage faisant appel à un logiciel d'aide à la rédaction. En d'autres mots, il faut trouver une situation d'écriture qui entraîne la production d'un texte, comportant un ensemble de phrases reliées entre elles et faisant sens.

Dans la vie courante, il y a somme toute peu de situations qui, pour la plupart des gens, nécessitent l'écriture d'un texte suivi. Faire une liste d'emplettes, prendre un message au téléphone, remplir un formulaire, mettre une annonce sur un babillard, faire un chèque, envoyer une carte de souhaits, etc. sont des écrits du quotidien qui ne répondent pas au second critère.

Dans les productions écrites quotidiennes qui nécessitent un texte, au sens où nous l'avons défini plus haut, il y a la note ou le message: «Ton souper est au four. N'oublie pas de sortir les vidanges avant 7 heures. Je vais te téléphoner vers 10 heures.»; «Mélissa ne peut pas aller à l'école demain. Elle doit aller chez le docteur.» Même si nous avons affaire ici à des textes fonctionnels, leur brièveté restreint les possibilités d'interventions pédagogiques. Il y a aussi la lettre de demande d'emploi, fort utile au public analphabète. Toutefois, on peut facilement bâtir sa lettre à partir de modèles, en n'y apportant que les modifications nécessaires (nom, adresse, emploi postulé, etc.)

A la suite d'une consultation auprès de formateurs, un consensus s'est rapidement établi autour de la lettre personnelle. En plus de répondre aux critères de base, elle comporte certains avantages. Ainsi, au plan du contenu, elle est très ouverte: la communication épistolaire peut tout à la fois être expressive, informative, incitative, poétique... et même humoristique. Le ton et le style peuvent être fort différents selon le destinataire et l'intention d'écriture. S'il y a peu de contraintes dans son contenu, elle doit néanmoins respecter dans sa forme un certain nombre de conventions (date, appel, signature, mise en page).

MATERIEL D'OBSERVATION

De manière à mieux circonscrire les difficultés rencontrées par les adultes analphabètes lorsqu'ils rédigent une lettre personnelle, quatre groupes d'apprenants de niveaux intermédiaire et avancé ont été mis en situation d'écriture. Dans deux groupes, les lettres ont été rédigées avec un crayon et du papier alors que dans les deux autres, elles ont été rédigées dans un environnement Macintosh, à l'aide du logiciel de traitement de texte Macwrite.

La situation proposée aux apprenants est l'écriture d'une lettre à un ami qui est parti travailler dans une région éloignée. Dans chaque groupe, la mise en situation est la même. Le formateur anime une brève discussion sur les manières de communiquer avec des parents ou amis qui vivent au loin. Il compare notamment les avantages et les désavantages respectifs du téléphone et de la lettre, de façon à faire ressortir la spécificité de l'écrit. Il présente ensuite la situation suivante et écrit en guise de consigne ce court texte au tableau:

> Un de tes meilleurs amis est parti travailler au Nouveau-Québec. Tu apprends par sa famille qu'il aimerait bien avoir de tes nouvelles. Tu décides de lui écrire une lettre dans laquelle tu lui parles de ce qui va bien et de ce qui va mal. Tu lui parles de tes activités, tes cours, tes loisirs, tes projets, etc. Tu t'informes de son moral, de son travail, des conditions de vie là-bas: température, logement, nourriture.

LES DONNEES RECUEILLIES

L'analyse des données recueillies a porté sur l'ensemble de la situation de communication, soit la mise en train (commentaires, questions et opinions des apprenants), le déroulement de l'activité de rédaction (difficultés à commencer, hésitations, aide sollicitée, outils consultés), la révision des lettres, leur transcription, leur correction après coup par le formateur. Les données recueillies ont aussi été confrontées aux observations habituellement faites par les formateurs lors de situations d'écriture analogues.

Pour tous les alphabétiseurs, le premier commentaire est presque un truisme: les difficultés sont nombreuses et variées. Dans ce fatras de grandes et de petites erreurs, on peut toutefois circonscrire trois grandes zones de difficultés. D'abord, une première zone, qui n'est d'ailleurs pas propre aux apprentis scripteurs, est d'initier l'écriture de la lettre. La «fameuse» angoisse de la page blanche. Par où commencer? «J'ai pas d'idée.»; «J'sais pas quoi dire.»

Une grande source de difficultés, à laquelle tout le monde pense spontanément quand il est question d'apprentissage de la langue écrite, regroupe tout ce qui concerne la construction de phrases, l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage, l'homophonie et la ponctuation. Selon les formateurs, souvent les notions grammaticales en cause sont connues et, dans certains cas, considérées comme acquises, sauf qu'en situation d'écriture leur application demeure erratique. D'ailleurs maintes fois, il suffit de pointer l'erreur pour qu'elle soit corrigée sur-le-champ. «Ah, j'ai oublié de mettre mon «s», dira l'apprenant d'un ton penaud. Quant aux ouvrages consultés, certains font bon usage du dictionnaire, d'autres doivent être explicitement invités à le faire. Le recours à une table de conjugaisons est plus rare.

Une fois le texte écrit, une autre difficulté de taille est la révision du texte. Deux groupes ont fait un brouillon de leur lettre et l'ont remis avec la version au propre. A une exception près, les brouillons ne comportent aucune rature, ni traces d'effacement important. De plus, la comparaison de deux copies montre que lors de la transcription peu de modifications sont apportées. Quelques apprenants ont risqué de modestes rectifications au contenu, qui se résument alors en l'ajout ou en la suppression d'une phrase. Chez certains, les deux versions sont en tous points identiques. L'essentiel des modifications apportées sont des corrections orthographiques, appropriées dans la plupart des cas, mais qui parfois substituent une graphie erronée par une autre et même, à l'occasion, qui insèrent une erreur où il n'y en avait pas. Dans les groupes où les apprenants n'ont écrit qu'une seule version, les traces de corrections semblent, là aussi, presque exclusivement orthographiques.

MODELES D'INTERVENTION

A partir des conclusions de l'analyse des difficultés rencontrées par des apprenants qui écrivent une lettre personnelle, un modèle d'intervention pédagogique pouvant se greffer à un traitement de texte a été élaboré. Ce modèle comporte trois types d'aide correspondant aux trois grandes catégories de difficultés identifiées précédemment. La première forme d'aide réunit les interventions qui permettent à l'apprenant de démarrer l'écriture du texte et qui le soutiennent dans sa construction. La deuxième inclut des outils de consultation auxquels l'apprenant peut se référer en cours de production ou en phase de révision lorsqu'il désire vérifier un mot ou une connaissance. Enfin, la troisième regroupe des procédés facilitant la révision du texte une fois qu'il est complété. Avant de décrire chacun de ces volets, voyons quelques considérations d'ordre général sur le logiciel et son

fonctionnement.

Pour l'apprenant assis devant son micro-ordinateur, l'objectif premier de l'activité est d'écrire une lettre. Les outils d'aide à la rédaction qui accompagnent le traitement de texte sont là parce qu'il est un apprenti en la matière. Leurs fonctions sont de l'instrumenter dans sa démarche d'écriture sans pour autant le distraire de son objectif premier. Ainsi, en tout temps, quel que soit l'outil auquel il fait appel, il doit être en mesure de revenir par une procédure simple et efficace à l'objet premier de sa démarche, soit sa lettre.

La nomenclature des instruments d'aide, dans les lignes qui suivent, peut laisser une impression de lourdeur. Il faut toutefois garder en mémoire que leur utilisation se fait sur demande. L'apprenant n'a pas à recourir à la totalité des outils proposés pour écrire sa lettre, il se référera à un outil ou à un autre au besoin ou à la suggestion du formateur. Bien que ce ne soit évidemment pas le but du logiciel, un apprenant pourrait à la limite écrire son texte sans faire appel aux ressources mises à sa disposition.

Toutes les informations fournies et toutes les réponses données par l'apprenant sont gardées en mémoire. Ainsi d'un outil à l'autre, le programme tient compte dans ses propositions, ses suggestions et ses choix d'exemples des particularités de la lettre qui est en construction. S'il y a une contradiction entre certaines informations ou certaines réponses, le logiciel la souligne à l'apprenant qui est invité à faire les réajústements nécessaires.

Le logiciel est ouvert. Ainsi, le formateur qui le désire peut intervenir dans la configuration des outils, de façon à les adapter

aux besoins particuliers de son groupe. Par exemple, il pourrait masquer des outils qu'il juge non pertinents à son contexte d'utilisation. Notamment, pour celui qui travaille avec des groupes moins avancés où il peut être préférable de limiter l'accès à un nombre plus restreint d'outils. Il pourrait aussi modifier les exemples pour les rendre plus conformes au cadre d'activités dans lequel il intervient.

Le logiciel est interactif. L'apprenant répond à des questions, prend des décisions, interprète les exemples et adapte les suggestions à son contexte. Il est dynamique. L'adulte analphabète n'est pas vu comme un observateur passif mais plutôt comme un agent actif qui prend en main le développement de son habileté à la communication écrite. Enfin, c'est un moyen d'apprentissage convivial.

ELABORATION DU TEXTE

Ce premier bloc de supports à l'écriture a pour but d'aider l'apprenant à réfléchir à la situation d'écriture dans laquelle il se trouve, de l'aider à structurer le texte qu'il va commencer à écrire et de lui fournir des formules qui permettent d'introduire un sujet et de faire des transitions d'un sujet à l'autre.

Situation d'écriture

La première forme d'aide permet à l'apprenant de définir explicitement les paramètres de la situation de communication, de manière à en dégager les conséquences concrètes sur son écrit. Avant de se demander «Qu'est-ce que j'écris?», il lui faut se poser deux questions préalables: «A qui est-ce que j'écris?» et «Pourquoi je lui écris?» Par une série de questions et réponses, le logiciel l'amène à préciser le destinataire et l'intention, ainsi que le contexte d'écriture.

Dans la vie courante, les paramètres d'une situation de communication sont implicites et semblent aller de soi:«Si je me trouve devant une feuille blanche avec un crayon dans les mains (ou devant un écran cathodique), c'est pour écrire une lettre à ma soeur qui m'a écrit, il y a deux mois.» Généralement, ces paramètres donnent l'illusion de se définir d'eux-mêmes, sans qu'il soit nécessaire de s'interroger. Il est important de fournir l'opportunité à l'apprenant d'objectiver ces éléments de départ qui auront des répercussions tout au long de la rédaction. Ces informations permettront en plus au formateur d'évaluer avec plus de justesse l'adéquation entre le message et la situation de communication.

Concrètement, cette section comporte deux séquences de questions. La première vise à tracer un portrait du destinataire: «A qui écris-tu? Est-ce que tu connais bien cette personne? Est-ce que tu lui parles souvent? Est-ce que tu lui écris souvent?» etc. La seconde séquence permet de cerner avec plus de précision la raison principale qui motive l'écriture de la lettre: «Pourquoi écris-tu à cette personne? Quelle est la chose la plus importante que tu veux lui dire? Est-ce que tu lui écris pour répondre à sa lettre? Pour l'inviter? Pour annoncer ta venue? Pour annoncer une bonne nouvelle? Une mauvaise nouvelle?» etc. La séquence des questions dépend des réponses apportées par l'apprenant. Ainsi, plusieurs cheminements sont disponibles de manière à tenir compte d'un vaste éventail de contextes d'écriture. L'apprenant doit pouvoir accéder le plus rapidement possible aux questions qui concernent sa lettre.

Contenu et organisation

Cette section est le noyau de ce groupe d'outils. Elle a pour objectif d'amener l'apprenant, par une série de questions et de suggestions, à organiser ses idées, à définir clairement le contenu

de son texte et à initier les différentes parties de sa lettre par des formules introductives appropriées. Quatre outils de travail sont disponibles: «Comment commencer la lettre?»; «Je ne sais pas quoi écrire.»; «Comment passer d'un sujet à l'autre?» et la feuille de route. Dans chaque cas, le dialogue avec l'apprenant tient compte des réponses données à la section «Situation d'écriture».

A «Comment commencer une lettre?», des questions comme «As-tu reçu une lettre de cette personne dernièrement? Est-ce que ça fait longtemps que tu lui as écrit? Est-ce que c'est la première fois que tu lui écris?» sont posées. Evidemment, les réponses influenceront les suggestions d'introduction de la lettre.

«Je ne sais pas quoi écrire.» amène l'apprenant à explorer plus en détail le genre d'informations qu'il peut transmettre dans une lettre: «Dans une lettre, il y a plusieurs choses que tu peux dire: tu peux parler de tes activités, ta santé, ton travail, tes amours, tes amis, etc.» Ici encore, des formules sont suggérées: «Je continue à travailler chez...»; «Je fais toujours du(de la)...»; etc.

«Comment passer d'un sujet à l'autre?» questionne l'apprenant sur le sujet qu'il vient de terminer et sur celui qu'il désire amener. Des stratégies concrètes lui sont alors proposées, qui peuvent aller du changement de paragraphe à des formules très élaborées.

Au fur et à mesure que les outils sont consultés, une feuille de route que l'apprenant peut examiner tout au long de sa rédaction, se bâtit. Il ne s'agit pas ici d'un plan, au sens strict du terme, dans la mesure où cet outil n'est pas approprié à une lettre personnelle. C'est un aide-mémoire regroupant les idées maîtresses du texte: «Je veux lui parler de mon nouveau travail, prendre des nouvelles de son bébé, l'inviter pour les vacances, etc.» La

feuille de route permet au formateur de comparer ce que l'apprenant souhaite écrire avec ce qu'il écrit effectivement.

PRESENTATION DU TEXTE

Cette catégorie d'aide donne accès à un ensemble de modèles de lettres personnelles. Elle met l'accent sur la forme que prend habituellement cet écrit. L'apprenant se voit expliquer la raison d'être de chacune des parties du modèle (date, appel, corps du texte, introduction, conclusion, salutations, signature, post-scriptum...) Leur fonction est précisée et des exemples variées sont présentés.

Par exemple, pour le lieu et la date, il est précisé qu'il faut indiquer le nom de la ville où la lettre est écrite. La présence d'une virgule après le nom de la ville est soulignée. Différentes façons d'écrire la date sont proposées. Enfin, il est souligné que le nom de la ville et la date s'écrivent habituellement en haut et à droite sur la première page de la lettre et qu'ils ne se répètent pas.

Cette section est en lien direct avec les précédentes, ainsi les exemples d'appel sont ajustés en fonction des réponses données préalablement. L'apprenant est amené à voir que l'appel n'est pas une formule automatique, mais qu'il s'adapte selon la relation qui existe entre lui et le destinataire. Par exemple, si «Salut Ti-Pierre» peut convenir à un ami du même âge, «Chère grand-maman» convient davantage à une aïeule.

Notons enfin que cette section procure à l'apprenant une vue d'ensemble de sa lettre. Cet outil lui permet de modifier les marges, de déterminer l'en-tête et de sélectionner le paragraphe de poursuite du travail.

CONSULTATION

Ce second bloc de supports regroupe des outils auxquels on pense plus spontanément quand il est question d'aide à la rédaction. D'ailleurs, des variantes de certains des outils proposés dans cette section existent déjà sur le marché. Les outils de consultation, comme leur nom l'indique, sont des documents de référence que l'apprenant consulte quand il veut vérifier une connaissance grammaticale, l'orthographe d'un mot, la finale d'un verbe, etc. Ces outils sont donc des aide-mémoire. Ils rappellent des connaissances qui ont déjà été vues. Ils les éclairent d'exemples appropriés au type d'écrit choisi.

Le premier outil de cette section est le dictionnaire qui permet à l'apprenant de vérifier l'orthographe d'un mot, d'en connaître la nature et pour les noms, leur genre. Un procédé de mise en évidence fait ressortir, s'il y a lieu, la difficulté particulière d'un mot (apercevoir, apprendre, forêt, etc.) Lorsque le dictionnaire ne trouve pas le mot demandé, il suggère une autre graphie: «mintenant--> maintenant; suposse--> suppose». Si l'apprenant cherche un mot qui a un homophone, il lui est alors suggéré de se reporter à la section qui en traite pour obtenir plus d'explications. Ce dictionnaire inclut en plus des mots usuels, les noms propres les plus utilisés.

Un code grammatical, sous forme de fichier, présente les principales règles d'accord grammatical, accompagnées d'exemples relatifs à l'écrit en cause. Lorsque la règle s'y prête, des trucs ou des moyens mnémotechniques facilitant l'acquisition d'automatismes sont fournis à l'apprenant. Par exemple, dans un groupe nominal pluriel, l'oubli du «s» se situe généralement au niveau du troisième terme, que ce soit un nom ou un adjectif qualificatif comme dans «les premières journée_» et «les heures supplémentaire_».

Les fiches grammaticales sont conçues comme des aide-mémoire, des rappels de notions qui ont déjà été vues en classe. L'apprenant les consulte plutôt qu'il ne les étudie. Les règles sont formulées en termes simples, réduisant au minimum l'emploi d'un métalangage. L'apprenant est invité à comparer la structure problématique tirée de son texte aux nombreux exemples qui lui sont proposés. Notons enfin que ce fichier se concentre surtout sur les règles d'accord. Trois fichiers séparés traitent de la conjugaison, de la ponctuation et des homophones.

Le conjugueur propose à l'apprenant une table de conjugaison. Ce dernier peut y accéder par la forme infinitive du verbe, mais aussi par toutes les formes conjuguées. Ainsi, s'il demande «viendra», il voit apparaître à l'écran la conjugaison à toutes les personnes du verbe «venir», au futur simple. Un procédé visuel distingue clairement la terminaison du radical. Enfin, des informations, particulièrement utiles aux allophones, sont données sur l'emploi des temps de verbes: par exemple, l'usage du passé composé et de l'imparfait est différencié.

Sur le modèle du code grammatical, un fichier présente les principales règles de ponctuation. Il explique l'usage de la virgule, du point, des deux points, du point-virgule, du point d'exclamation, du point d'interrogation, des points de suspension et des guillemets. De nombreux exemples étayent les explications données.

Un fichier regroupant les homophones est aussi disponible. Pour chaque paire ou groupe d'homophones, toutes les informations permettant de les distinguer efficacement sont données sous forme d'explications ou de trucs. Le formateur peut intervenir dans les exemples de façon à ce qu'ils soient le plus près possible du contexte d'apprentissage des apprenants.

Un dernier fichier propose des explications accompagnées d'exemples pertinents sur différents phénomènes d'orthographe d'usage. Les accents, le tréma, l'apostrophe, la cédille, le «g» dur et le «g» doux, le «m» devant les lettres «b» et «p», le redoublement de certaines consonnes, l'usage du trait d'union, de même que les abréviations les plus courantes (M., Mme, av., Km, etc.) sont abordées.

RÉVISION

Une fois complété, les apprenants retouchent peu leur texte. Ce dernier groupe d'outils propose donc des procédés qui entraînent une révision du texte. Il s'agit plus précisément d'outils qui permettent de localiser l'attention de l'apprenant sur un aspect spécifique de son écriture. Nous appellerons ces outils des réviseurs.

Les réviseurs ne sont pas des correcteurs. Ils ne font pas de corrections automatiques. Ils permettent simplement de repérer ce que nous pourrions appeler des «zones à risque d'erreurs». Par exemple, si le réviseur de répétitions souligne que le même mot est utilisé huit fois, cela n'implique pas nécessairement que sept des huit occurences soient fautives. Il s'agit plutôt de voir à quels passages il est possible de se servir d'un synonyme, d'un pronom ou de bâtir la phrase autrement. Le logiciel ne choisit pas à la place de l'apprenant, il le soutient dans sa démarche.

Par des questions appropriées, les réviseurs aident l'apprenant à analyser la situation et ils lui fournissent des pistes de solutions. Ainsi, l'apprenant est amené à relire son texte, à le revoir. Il développe alors sa capacité d'objectivation, c'est-à-dire de prendre du recul vis-à-vis de son texte pour être en mesure d'y apporter les corrections nécessaires, ou même des modifications qui le bonifient. Au besoin, les réviseurs renvoient l'apprenant

aux outils de consultation pertinents. Les paragraphes qui suivent décrivent les huit réviseurs proposés.

Le réviseur de propositions donne un portrait de la structure des phrases. Sont-elles simples ou complexes? Chez les débutants, le formateur peut faire en sorte que le logiciel encourage la construction de phrases simples, alors que chez les plus avancés, une complexification de la phrase paraît souhaitable. Le réviseur permet d'abord d'observer. C'est le contexte d'apprentissage, les choix du formateur qui orientent les suggestions que le logiciel fait à la suite de ses relevés. Le réviseur de propositions peut aussi vérifier si l'apprenant fait un usage abusif de la proposition relative, si les phrases commencent presque toutes par le même sujet, le pronom personnel «je», par exemple, ou si elles sont souvent introduites par le même connecteur, etc.

Le réviseur de répétitions fait ressortir les mots ou les expressions que l'apprenant a utilisés fréquemment. Il note, par exemple, que le mot «nouvelles» revient quatorze fois dans la lettre ou que l'expression «je suis contente» est employée trois fois dans un paragraphe. Comme nous l'avons déjà mentionné, il se peut que ces répétitions soient inévitables. Des questions fourniront des pistes de travail: «Peux-tu utiliser un pronom? Connais-tu un mot qui veut dire la même chose? Peux-tu écrire ta phrase d'une autre manière?» etc. Au besoin, des exemples de transformations sont donnés à l'apprenant.

Le réviseur de mots est un outil intéressant pour le formateur. Il lui permet d'insérer une liste de mots ou de courtes expressions dont il veut vérifier l'emploi, réduire ou encourager l'usage par l'apprenant. Ce peut être une liste d'expessions propres à la langue parlée, d'anglicismes, de mots vagues (chose, affaire...), de mots vus dans le cadre d'activités récentes...

Le réviseur de longueurs renseigne l'apprenant sur la longueur des mots et des paragraphes qu'il a écrits. Chez les débutants, il arrive que les longs mots soient en fait des mots non séparés. Il permet donc d'attirer leur attention sur cette difficulté particulière. Il souligne aussi l'absence ou le trop grand nombre de paragraphes.

Le réviseur de ponctuation et de majuscules met en évidence l'usage de la virgule, du point, des deux points, du point-virgule, du point d'exclamation, du point d'interrogation, des points de suspension et des guillemets. Ainsi, l'absence ou le très petit nombre de points ou de virgules sont soulignés. Inversement, la surabondance est aussi mise en relief. L'usage de la majuscule est aussi questionné: «La première lettre du mot suivant un point est-elle en majuscule? Les mots qui commencent par une majuscule, sans être précédés d'un point, sont-ils bien des noms propres?» Evidemment, ce réviseur est en lien direct avec les fiches de consultation sur la ponctuation.

Le réviseur de conjugaison permet d'attirer l'attention sur la terminaison des verbes. Il fait des relevés qu'il soumet à l'apprenant. Par exemple, il peut extraire du texte tous les verbes dont le sujet est «je» ou «j'». Il les présente alors sous forme de liste. Ainsi mis côte à côte, l'apprenant est en mesure de relever par lui-même certaines incongruités: «je fais, je fait, j'arrive, je les aimes, etc.» Le relevé peut porter sur certaines terminaisons «...ait, ...aient», sur certains groupes de verbes, comme ceux en «oir», en «endre», etc. Ce réviseur est en lien étroit avec le conjugueur.

Le réviseur d'homophones relève les mots qui ont un ou plusieurs pendants homophoniques. L'apprenant est amené à vérifier si la graphie utilisée est la bonne. Selon le niveau de son groupe, le formateur peut donner accès à une liste plus ou moins longue

d'homophones. Les fiches explicatives permettant de distinguer les homophones se trouvent parmi les outils de consultation.

Le réviseur d'élisions relève tous les emplois de mots dont la dernière lettre s'élide lorsqu'ils sont placés devant un mot commençant par une voyelle ou un «h». Il permet ainsi de vérifier si tous les emplois de «je, le, la, me, te, se, ce, etc.» sont orthographiquement corrects. Il peut aussi relever l'absence ou la fréquence anormalement basse de l'apostrophe dans un texte.

PROSPECTIVE

Il n'y a pas lieu de conclure un tel travail sinon pour souhaiter que la prochaine phase soit la réalisation d'un logiciel sur les bases du modèle présenté. Déjà la Commission des écoles catholiques de Montréal a entrepris des démarches en ce sens. Une firme spécialisée dans la conception de logiciels éducatifs dans un environnement Macintosh s'est montrée vivement intéressée. Un projet a été soumis à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Education. L'histoire est à suivre.

REFERENCES

1. **BLAIS, H., LAVALLEE, M.,** Du crayon à l'imprimante, Alphabétisation, micro-informatique et sémiotique, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1987.

2. **HAUTECOEUR, Jean-Paul**, (sous la direction de), Expérimentations de traitement de texte en alphabétisation, Montréal, Ministère de l'Education, 1989.

3. **LAVIOLETTE, Yve,** «Fonctions et opérations de traitement de texte pertinentes à l'alphabétisation», in J.P. Hautecoeur, Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation, op. cit., (p. 93-137).

PROBLEMES INHERENTS A L'UTILISATION DU TRAITEMENT DE TEXTE EN ALPHABETISATION

Manon Dubreuil
Gilles Landry

Collaboration: Diane Labelle

LETTRES EN MAIN

PRESENTATION

Depuis quelques années, un certain nombre d'organismes (groupes populaires et commissions scolaires) se sont intéressés au traitement de texte comme outil d'écriture en alphabétisation. Diverses expériences ont été menées auprès de publics différents dans plusieurs régions du Québec. Les résultats de ces expériences se sont généralement révélés des plus positifs, au point où l'on peut raisonnablement croire que ce type de logiciel est appelé à devenir un outil très utilisé en alphabétisation. Il nous apparaît important de rappeler brièvement certains des principaux avantages du traitement de texte dans notre pratique.

Comme chacun sait, un programme de traitement de texte est un outil d'écriture très sophistiqué. Il permet à l'utilisateur* d'écrire un texte et de le modifier ou de le corriger à volonté avant de le sauvegarder et de l'imprimer. Pour les adultes analphabètes, ces caractéristiques signifient la possibilité de composer un texte en laissant libre cours à leur spontanéité, sans subir l'angoisse de l'erreur et de la graphie approximative. De plus, le produit fini (le texte imprimé) est toujours source de fierté, contrairement à la feuille écrite à la main qui est souvent difficilement lisible. Le clavier, pour sa part, oblige les apprenants à s'arrêter sur des conventions bien établies en écriture (espace entre les mots, emploi des bons accents, orthographe des mots, etc.) qu'ils ont parfois tendance à oublier ou à esquiver dans des situations plus classiques d'écriture.

A un niveau moins technique (mais non moins important), l'utilisation du traitement de texte provoque chez les participants des changements d'attitudes marqués face à l'apprentissage de la

---

*Afin d'alléger le texte, nous avons employé le masculin, mais il est entendu qu'il désigne à la fois les hommes et les femmes.

lecture et de l'écriture. Le fait d'avoir accès à un outil de pointe peu accessible pour la majorité des gens, soit l'ordinateur, devient une excellente source de motivation. Les adultes analphabètes se montrent beaucoup plus curieux, concentrés et dynamiques devant l'écran que lors des ateliers réguliers d'alphabétisation. Evidemment, ces bonnes dispositions facilitent grandement l'apprentissage de la matière. De plus, il semble que le fait d'apprendre les commandes du traitement de texte leur fasse oublier qu'ils apprennent en même temps à lire et à écrire, apprentissage souvent lié dans leur insconscient à un sentiment d'échec. Tous les intervenants qui ont travaillé avec un tel programme ont eu la surprise de voir des participants lire facilement sur l'écran des mots qu'ils avaient toujours eu de la difficulté à déchiffrer dans des conditions différentes.

Ce ne sont là que quelques-uns des côtés positifs de l'utilisation du traitement de texte. Il y en a bien d'autres. Les textes qui traitent du sujet, souvent très intéressants, ont tendance à refléter l'enthousiasme bien compréhensible de leurs auteurs. Nous avons plutôt voulu donner, dans le présent texte, une vue d'ensemble des difficultés liées à l'utilisation de ce type de logiciel. Nous n'analyserons pas en profondeur chacune des difficultés rencontrées. Nous présentons un certain nombre d'observations dans le but de susciter la réflexion sur ce nouvel outil.

Ces observations font suite à une expérimentation du traitement de texte qui s'est déroulée à Lettres en main (groupe populaire d'alphabétisation du quartier Rosemont à Montréal) pendant plus de deux ans. Pendant ces deux années, cinq formateurs et plus de quarante participants ont travaillé régulièrement avec un programme de traitement de texte, ce qui totalise des centaines d'heures de travail pratique. L'organisme disposait de deux micro-ordinateurs Amiga et les participants utilisaient le programme de traitement

de texte Textcraft. Les sessions de travail des participants avaient lieu à la fois pendant les ateliers réguliers d'alphabétisation et lors de rencontres individuelles prévues à d'autres moments.

Bien que les acquis et les rythmes d'apprentissage des participants étaient très différents, nous avons distingué trois grands groupes: les "complets" (difficulté à lire et à écrire des mots simples); les "semi-fonctionnels" (difficulté à lire et à écrire des phrases simples); les "fonctionnels" (difficulté à lire et à écrire des textes simples). Les participants étaient de tous les âges et il y avait autant d'hommes que de femmes.

Un programme de traitement de texte est un outil complexe qui exige de l'utilisateur l'apprentissage de plusieurs commandes. Aussi, le formateur qui veut employer un tel outil avec des personnes analphabètes s'attend-il à rencontrer des problèmes liés à l'apprentissage des commandes. Ces problèmes sont bien réels. Pourtant, ils ne constituent que quelques-unes des difficultés liées à l'intégration du traitement de texte en alphabétisation.

Le texte comporte cinq parties. La première fait le tour des difficultés techniques (apprentissage du clavier, des commandes, etc.) liées à l'utilisation du micro-ordinateur, et plus spécialement du programme de traitement de texte. La seconde partie vise à identifier les difficultés induites par l'emploi de l'outil dans le processus d'écriture. La troisième traite des problèmes de transfert des acquis réalisés grâce au traitement de texte. La quatrième identifie les problèmes organisationnels, et la dernière partie traite des difficultés connexes à l'apprentissage (l'obligation du double apprentissage, par exemple).

DIFFICULTES TECHNIQUES

Le traitement de texte permet à l'utilisateur d'écrire un texte et de le corriger ou de le modifier sans le recopier. Toutefois, avant de pouvoir utiliser ce type de programme de façon satisfaisante, l'utilisatuer doit faire l'apprentissage d'un certain nombre de réalités techniques, ce qui est souvent ardu. On comprend que les premières difficultés rencontrées par les personnes analphabètes qui commencent à travailler avec un traitement de texte se situent au niveau de ces réalités techniques. Mais avec la pratique et l'expérience, la plupart de ces problèmes se résolvent aisément, du moins pour la majorité des participants.

LE CLAVIER

La plupart des adultes analphabètes qui ont fait l'apprentissage du traitement de texte à Lettres en main ont eu un mouvement de recul devant la complexité du clavier. Un clavier d'ordinateur comprend un grand nombre de touches dont certaines n'ont pas de fonction très apparente. Les gens qui ne savent ni lire ni écrire n'ont habituellement pas eu le loisir d'utiliser un clavier de machine à écrire. Aussi, en général, les participants ont eu de la difficulté à apprivoiser plusieurs aspects du clavier.

Disposition des touches

Dans les premiers temps, les apprenants ont beaucoup de difficulté à trouver les lettres sur le clavier. La disposition des lettres est totalement différente de l'ordre alphabétique qui leur sert habituellement de point de repère. Il faut que les participants acquièrent l'habitude de faire un balayage visuel du clavier pour retrouver rapidement les lettres voulues. Inutile de souligner la difficulté de l'exercice quand on sait que cette habitude se

développe surtout avec la lecture. Avec la pratique et l'expérience, ce problème se résorbe assez rapidement. Toutefois, un certain nombre de participants éprouvent toujours de la difficulté à retrouver leurs lettres sur le clavier, même après plusieurs sessions de travail, ce qui crée une certaine démotivation. Par contre, le balayage visuel devient un acquis dans l'apprentissage de la lecture.

Substitutions

Au début, la plupart des adultes analphabètes ont tendance à mélanger certaines touches du clavier (par exemple, O et 0, I et 1). Il s'agit alors pour le formateur de faire prendre conscience aux participants que les chiffres sont disposés sur une même ligne, au-dessus des touches de lettres. Ce problème est mineur et disparaît après quelques sessions de travail.

Répétition des caractères

Un certain nombre de participants ont tendance, du moins au début, à tenir les touches enfoncées pendant un certain temps. Il s'ensuit à l'écran une répétition du caractère qui cesse seulement quand la personne lâche la touche. Ce problème peut être long à résoudre s'il est causé par un manque de motricité fine. Toutefois, dans la plupart des cas, il est le résultat de la tension des apprenants qui utilisent le clavier. Le problème disparaît lorsque cette tension diminue.

Barre d'espacement

L'emploi de la barre d'espacement n'est pas toujours évident pour les apprenants. Souvent, ils ont tendance à utiliser les flèches de curseur pour séparer les mots. Ils ont beaucoup de difficulté à concevoir qu'un traitement de texte exige que les espaces vides

soient créés de la même façon que les caractères. Ils ont l'impression de faire un geste pour ne créer que du vide (le même problème se pose quand il s'agit d'effacer un espace vide). Même quand ils travaillent avec un crayon, beaucoup ont de la difficulté à comprendre le concept de mot et le fait qu'ils doivent être séparés. Les adultes analphabètes n'ont pas le réflexe d'utiliser ce type de touche, contrairement aux gens qui ont eu l'occasion de travailler avec une machine à écrire. Afin que le principe de création d'espaces vides soit bien assimilé, le formateur doit le rappeler souvent aux apprenants. Même après plusieurs sessions de travail, certains ont encore le réflexe d'utiliser les flèches de curseur.

Touche-retour

Généralement, les apprenants comprennent mal l'utilité de cette touche. Dans l'ensemble, ils saisissent difficilement le concept de paragraphe. Pour la plupart d'entre eux, la touche-retour a pour fonction de changer de ligne quand ils écrivent un texte. Ils ont de la difficulté à admettre que leur texte change de ligne automatiquement.

Flèches de curseur

Certains ont de la difficulté à établir un apport direct entre l'utilisation des flèches de curseur et le déplacement du curseur à l'écran. En fait, la plupart ne comprennent pas le rôle du curseur; ils ont un peu l'impression qu'ils n'ont qu'à savoir où ils veulent écrire ou effacer pour que l'écran leur obéisse. De plus, ils ont tendance à confondre le curseur et le pointeur de la souris. Le formateur doit donc réexpliquer régulièrement le rôle du curseur.

Le principal problème causé par les flèches de curseur se situe au niveau des difficultés de perception spatiale. Sur le clavier, les flèches sont placées dans un axe horizontal et elles commandent le déplacement d'un curseur sur un écran placé dans un axe vertical. Pour les gens qui ont de la difficulté à se situer dans une dimension spatiale, le fait de déplacer le curseur exige un certain effort d'abstraction intellectuel. De plus, quand ils déplacent le curseur verticalement, le problème se complique. Par exemple, ils doivent enfoncer la flèche du haut pour aller au début du texte. Ce faisant, le texte se déroule vers le bas, ce qui augmente leur confusion. Même après un certain nombre de sessions de travail, plusieurs participants n'arrivent pas à se déplacer facilement dans leur texte.

Réécriture automatique

Un programme de traitement de texte est généralement conçu de façon à ce que le texte se replace automatiquement quand on y ajoute ou retranche du contenu. Pour les apprenants, cela peut devenir une source de complication. Déjà, ils ont de la difficulté à lire le texte qui apparaît sur l'écran. Quand celui-ci se déplace, ils doivent refaire une partie du décodage avant de pouvoir se donner de nouveaux points de repère au niveau du sens. Même quand ils ont bien compris la raison d'être du phénomène, les participants, surtout les complets, continuent à avoir de la difficulté à s'y ajuster. Cette difficulté ne s'estompe généralement qu'avec une plus grande maîtrise de la lecture.

Les accents

La plupart des claviers d'ordinateur sont en anglais. Les accents sont difficilement repérables; il faut réussir à se souvenir de leur position. Pour les adultes analphabètes qui ont des difficultés de mémorisation, l'exercice peut être fastidieux,

surtout que bon nombre d'entre eux ne différencient pas les accents. Pour identifier clairement la position des accents, il serait utile que les formateurs fixent des collants sur les touches.

Les commandes

L'utilisation minimale d'un programme de traitement de texte présuppose la connaissance d'un certain nombre de commandes de base: barre d'espacement, touches d'effacement, choix des caractères, touches de majuscules, etc. L'apprentissage de ces commandes prend un certain temps, surtout pour les adultes analphabètes qui n'ont pas de grandes capacités mnémoniques. Toutefois, la plupart d'entre eux comprennent rapidement la raison d'être des différentes commandes et réussissent assez bien à en faire l'apprentissage. Le formateur doit cependant s'attendre à répéter souvent les mêmes consignes.

LA SOURIS

La manipulation de la souris est l'une des difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants. Pourtant, cet outil existe pour faciliter la vie à l'utilisateur, ce qui n'est que partiellement le cas en alphabétisation, surtout à cause de la motricité fine qu'elle exige et qui peut faire défaut aux adultes analphabètes. Le formateur se trouve donc confronté à un dilemne: amener les participants à mémoriser les commandes générées par les touches de fonction ou travailler avec la souris.

Au niveau de la motricité fine, les participants éprouvent de la difficulté à déplacer le pointeur à l'endroit désiré à l'écran. Certains ont même le réflexe de se compliquer la vie en essayant d'aller chercher le curseur avec le pointeur pour le déplacer. Le problème est particulièrement perceptible quand vient le temps de

délimiter un bloc de texte. Il faut en général beaucoup de temps pour que les adultes analphabètes arrivent à acquérir suffisamment de dextérité pour bien exécuter les différentes commandes qui exigent l'emploi de la souris. Même après plusieurs sessions de travail, certains n'y arrivent tout simplement pas; il ne reste au formateur qu'à se rabattre sur les touches de fonction.

A un autre niveau, les participants perçoivent difficilement la corrélation directe qui existe entre le pointeur et la souris. Il faut souvent quelques sessions de travail avant qu'ils découvrent qu'ils peuvent diriger le pointeur à leur gré à l'aide de la souris. A ce stade, un autre problème surgit: la surface du tapis ou la position de la souris sur ce dernier ne correspondent pas toujours à la réalité physique de l'écran. Aussi, certains sont désemparés quand la souris est rendue à l'extrémité du tapis et que le pointeur n'est qu'au centre de l'écran. Ils ne réalisent pas qu'il leur suffit alors de soulever la souris pour la remettre dans une bonne position.

Enfin, le fait que la souris se déplace dans un axe horizontal et qu'elle agit sur un pointeur qui se déplace dans un axe vertical (à l'écran) a tendance à déconcerter les adultes analphabètes qui ont de la difficulté à se situer dans la dimension spatiale. En fait, le problème est le même pour la souris que pour les flèches de curseur. A Lettres en main, on a même vu certains participants soulever la souris pour déplacer le curseur vers le haut de l'écran.

En définitive, il revient au formateur d'identifier les participants qui ne seront jamais à l'aise avec une souris et de leur montrer plutôt à utiliser les touches de fonction. Cet apprentissage peut paraître plus long, mais pour certains il peut se révéler plus profitable à la longue.

LA GESTION DES DOCUMENTS

Quand nous avons commencé à utiliser le traitement de texte, nous n'avions pas l'intention d'enseigner systématiquement les «commandes de gestion» (sauvegarder, récupérer et nommer un document, créer et nommer un répertoire, changer de répertoire, imprimer un document, etc.). Nous jugions que ces commandes n'étaient que complémentaires à l'utilisation d'un traitement de texte. Nous avions simplement prévu de les intégrer tout doucement à l'apprentissage du programme, sans insister outre mesure. C'était l'animateur qui, le plus souvent, les exécutait. Nous avions l'impression que les participants auraient beaucoup de difficulté à saisir le sens de la plupart de ces manipulations, compte tenu de leur capacité d'abstraction souvent réduite.

Très rapidement, nous avons dû modifier notre approche. Cette façon de procéder exigeait une trop grande disponibilité de la part des animateurs et les participants se sentaient continuellement dépendants. Nous avons donc commencé à intégrer ces commandes de façon systématique à l'apprentissage du traitement de texte. A notre grande surprise, la majorité des participants n'a rencontré que peu de problèmes à apprendre ces commandes. Cependant, un certain nombre, surtout les complets, se sont heurtés à leur incapacité d'abstraire et ont eu, par le fait même, beaucoup de difficulté à faire le lien entre les manipulations et les résultats. Afin d'amenuiser ce problème, les animateurs ont dû faire un effort de concrétisaton en comparant les fichiers et les répertoires à des objets qui leur sont familiers: feuilles de papier, chemises, classeurs, etc. Ce n'est que par cette référence constante que nous sommes venus à bout des blocages de la plupart des apprenants.

DIFFICULTES LIEES A L'ECRITURE

Pour les adultes analphabètes, l'apprentissage de l'écriture est beaucoup plus difficile que celui de la lecture. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène. L'apprenti lecteur peut faire appel à un certain nombre de stratégies pour comprendre le sens d'un texte: il peut sauter certains mots difficiles, se référer aux dessins et aux photos qui accompagnent le texte, repérer certains mots clés déjà connus, appréhender le sens d'un texte, etc. Le plus souvent, il n'a pas besoin de comprendre pourquoi les mots sont écrits de telle ou telle façon; il n'a qu'à en déchiffrer le sens.

L'apprenti scripteur, par contre, doit apprendre les concepts de mots, de phrases et de paragraphes. Il lui faut écrire tous les mots d'une phrase sans en omettre un seul. Il doit s'arrêter sur chacune des syllabes d'un mot afin de les reproduire. Pour éviter les fautes, il lui faut tenir compte des règles grammaticales et orthographiques et se familiariser avec les ouvrages de référence (grammaire, dictionnaire, etc.) Enfin, il doit apprendre à ordonner sa pensée pour que son texte soit compréhensible et accessible. On comprend bien que l'apprentissage de l'écriture est sans doute le processus d'acquisition du code qui est le plus difficile pour les adultes analphabètes. L'expérience nous a appris que le traitement de texte facilite ce processus. Malgré tous ces avantages, il suscite des difficultés directement liées à son fonctionnement.

LA VITESSE D'ECRITURE

La grande majorité des participants n'ont pas l'habitude d'utiliser un clavier. Aussi cherchent-ils chacune des lettres, ce qui nuit évidemment à leur spontanéité. Cette recherche constante contribue à leur faire perdre le fil de leur pensée et même à leur faire oublier ce qu'ils voulaient initialement écrire. Par contre, avec

le temps et l'expérience, la vitesse d'écriture s'accroît et les problèmes qui y sont reliés s'atténuent.

LES AUTOMATISMES D'ECRITURE

Les adultes analphabètes qui font l'apprentissage du code écrit développent assez rapidement certains automatismes sans lesquels le travail d'écriture resterait très ardu. Généralement, ils arrivent à mémoriser l'orthographe d'un certain nombre de mots courants (leur nom, par exemple) et, même, de mots moins courants. Quand ils travaillent avec un crayon et un papier, ils les écrivent tout naturellement, sans y penser, ce qui leur permet de se concentrer sur les sons ou les mots plus difficiles.

Lors de l'expérimentation sur traitement de texte, nous nous sommes rendus compte qu'une minorité de participants ne parvenaient pas à écrire des mots qui ne leur auraient posé aucun problème dans un contexte d'écriture plus familier. Quelques apprenants n'arrivaient même plus à écrire leur nom correctement. Selon leurs propres dires, il semble que le fait de chercher chacune des lettres d'un mot sur le clavier et d'enfoncer les touches dans le bon ordre devienne source de confusion. Le doute s'installe et ils ne sont plus en mesure de retrouver spontanément l'orthographe du mot.

Ce type de problème a tendance à se résorber avec le temps, mais le processus peut être long. Les automatismes doivent se recréer au clavier de la même façon qu'ils étaient apparus dans d'autres contextes d'écriture.

L'INVERSION DES LETTRES

Tous les gens qui ont déjà utilisé un clavier savent qu'il est courant d'inverser deux lettres dans un mot. On justifie

ordinairement ce phénomène par un manque de coordination, surtout quand on tape rapidement. Nous avons été surpris de retrouver souvent ce type d'erreur dans les textes des participants. Dans leur cas, la vitesse de frappe ne saurait être en cause. On pourrait alors croire que les adultes analphabètes présentent fréquemment des problèmes de dyslexie, ce qui expliquerait l'apparition des inversions. Encore là, la majorité des apprenants en cause rencontraient moins souvent ce type de problème en travaillant avec un crayon et un papier.

Faut-il en conclure que l'utilisation d'un clavier accentue certaines formes de dyslexie? Nous n'avons pas trouvé de réponse à cette question et nous ignorons s'il en existe. Pourtant, le problème est bien réel et mériterait qu'on s'y attarde.

LA CONSTRUCTION DES TEXTES

Le traitement de texte est un outil d'écriture qui favorise grandement la motivation, la concentration et la spontanéité des scripteurs en processus d'alphabétisation. C'est aussi un outil exigeant qui peut devenir problématique pour eux, notamment dans la construction des textes.

Contrairement à la feuille de papier, le support physique de l'écriture, soit l'écran, ne permet pas aux participants d'avoir une aussi bonne vue d'ensemble de leur texte. Ils perdent plus facilement le fil de leurs idées qu'avec un crayon et un papier. Afin de résoudre ce problème, les animateurs de Lettres en main suggèrent aux apprenants de noter les idées principales avant de commencer la rédaction du texte. Ces idées, qui peuvent n'être que des mots-clés, sont effacées au fur et à mesure que le texte progresse.

Avec le temps, cette façon de travailler rend les participants aussi (sinon plus) fonctionnels avec le traitement de texte qu'avec un crayon et un papier. Ce mode de fonctionnement systématique a d'ailleurs particulièrement rendu service aux apprenants qui avaient le plus de difficulté à composer un texte qui se tienne, même sans travailler sur traitement de texte.

LES LIMITES DES APPRENANTS COMPLETS

Pendant l'expérimentation, presque tous les participants ont eu à utiliser le programme pour écrire des textes. Ils étaient de tous les niveaux: complets, semi-fonctionnels et fonctionnels. Pour les semi-fonctionnels et les fonctionnels, l'expérience a été très rapidement positive. Il faut dire qu'ils avaient déjà l'habitude de composer des textes dans le cadre de leurs ateliers réguliers d'alphabétisation. Ils n'ont eu qu'à faire l'apprentissage d'un nouvel outil d'écriture.

Pour les complets, le problème était bien différent; les carences en écriture étaient beaucoup plus marquées. De plus, ils ne possédaient pas toujours certaines des habiletés essentielles à l'utilisation d'un programme de traitement de texte: mémoire, bonne perception spatiale, motricité fine, capacité de repérage, etc. (Le traitement de texte a largement contribué à développer ces habiletés chez les complets). Il a donc fallu que les animateurs conçoivent des activités d'écriture très simples qui avaient le mérite de se faire rapidement et avec succès. Toutefois, certaines de ces activités laissaient peu de place à l'imagination et à la spontanéité.

Il nous faut conclure que, si le traitement de texte se révèle un outil d'écriture très important pour les semi-fonctionnels et les fonctionnels, il ne peut qu'être accessoire et limité pour les complets.

DIFFICULTES DE TRANSFERT

Le fait d'utiliser un programme de traitement de texte en alphabétisation n'est pas une fin en soi. On n'intègre pas un nouvel outil dans une pratique pour le seul plaisir d'avoir accès à une technologie de pointe. Il faut que les apprentissages réalisés grâce à cet outil aient des répercussions sur l'ensemble du processus d'alphabétisation. Par exemple, le traitement de texte a permis d'augmenter la concentration et la motivation des participants. Il a aussi été un outil efficace pour améliorer la perception spatiale et la motricité fine de certains. Enfin, grâce à la valorisation qu'il crée, il a contribué à faire sauter certains blocages psychologiques, facilitant ainsi l'apprentissage du code chez un grand nombre de participants. Toutefois, à cause de certaines contingences matérielles et psychologiques, le transfert des apprentissages réalisés ne se fait pas toujours très facilement.

LE PASSAGE DU TRAITEMENT DE TEXTE A LA FEUILLE

Lorsqu'ils travaillent avec le traitement de texte, la plupart des participants prennent rapidement l'habitude de s'auto-corriger. Il n'est pas évident qu'ils conservent cet automatisme dans un contexte plus conventionnel d'écriture. Nos observations tendent à démontrer la pertinence de cette hypothèse. Il nous est permis d'espérer qu'il s'agit simplement d'une question de temps pour que les participants appliquent systématiquement ce nouveau savoir-faire.

Certains participants semblent dissocier complètement les apprentissages linguistiques faits pendant les sessions de travail sur micro-ordinateur de ceux faits lors des ateliers réguliers, comme s'il s'agissait pour eux de deux apprentissages différents. Cette difficulté à faire des liens se remarque plus

particulièrement chez les analphabètes complets. Certains d'entre eux (au moment de la rédaction de ce texte), ne peuvent écrire qu'à l'aide du traitement de texte et sont incapables de faire le même travail avec un papier et un crayon. S'agit-il d'une simple question de motivation? Nous sommes portés à le croire. Par contre, nous sommes persuadés que les connaissances acquises, tant au niveau du code que de l'utilisation de l'outil, ne peuvent que susciter un intérêt renouvelé face à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Nous nous sommes aperçus que les participants appréciaient beaucoup la qualité et la propreté des textes produits à l'aide du traitement de texte. On pouvait présumer que cela leur donnerait le goût du travail soigné, surtout quand on sait que les textes qu'ils écrivent à la main sont souvent illisibles, sans réelle considération pour le lecteur. Il n'en fut rien. Les animateurs doivent encore composer avec ce que nous appelons «les textes à étages» (lorsque les participants écrivent sur un mot existant au lieu de l'effacer).

LA NON-POSSESSION D'UN APPAREIL

Au-delà des apprentissages théoriques et ponctuels, l'utilisation efficace d'un outil passe toujours par une période de pratique. A Lettres en main, à cause des contingences dues au manque de ressources techniques et humaines, les participants n'ont eu l'occasion de travailler qu'occasionnellement avec un traitement de texte (en moyenne une heure par semaine). Ces rares sessions de travail ont permis à ceux qui avaient un esprit plus «technique», ou un intérêt évident, d'acquérir une bonne autonomie face à l'outil. Pour la majorité cependant, ce ne fut pas suffisant et, après deux ans, ils ont toujours besoin du support technique d'un animateur.

Evidemment, l'idéal serait que tous les participants puissent disposer d'un micro-ordinateur et d'un programme de traitement de texte à la maison. Les apprentissages réalisés pendant les sessions d'informatique pourraient être plus facilement consolidés. De plus, les apprenants pourraient adopter le traitement de texte comme outil privilégié, ce qui dans plusieurs cas améliorerait le rapport personnel à l'écriture. Malheureusement, un tel scénario est utopique et le traitement de texte est condamné à rester un outil d'appoint, du moins pour la plupart des gens.

LA DIVERSITE DES APPAREILS ET DES LOGICIELS

Après avoir travaillé pendant un certain temps avec un programme de traitement de texte, quelques adultes analphabètes attrapent ce que l'on pourrait appeler la «piqûre» de l'informatique. Ceux-ci préfèrent de beaucoup cet outil au crayon et au papier. Ils veulent absolument acquérir un micro-ordinateur et un traitement de texte pour travailler à la maison.

A Lettres en main, cinq participants se sont équipés de la sorte. Aucun ne s'est procuré le même ordinateur ou le même programme que ceux utilisés lors de leur formation. Pourtant, les animateurs avaient bien pris soin de les mettre en garde contre tous les problèmes d'incompatibilité dans le monde de l'informatique. Evidemment, ces diverses acquisitions se sont révélées difficiles d'accès, ce qui a créé une certaine frustration chez les personnes concernées. Il est important que les formateurs soient conscients de ce problème et qu'ils suggèrent aux participants de les consulter avant de faire l'acquisition d'appareils coûteux qui risquent d'être inutiles.

DIFFICULTES ORGANISATIONNELLES

Un programme de traitement de texte exige de la part des formateurs et de l'organisme qui les emploie des efforts de préparation et d'organisation qui ne vont pas toujours de soi. Il faut assurer l'apprentissage de l'appareil, le suivi des participants, l'intégration de l'outil à l'intérieur des activités habituelles d'apprentissage, etc. A Lettres en main, les problèmes d'organisation, bien que surmontables, ont été présents tout le long de la démarche.

LE NOMBRE D'APPAREILS

La plupart des organismes ne peuvent disposer d'un appareil par participant, ce qui serait idéal. La situation est d'ailleurs particulièrement difficile dans les groupes populaires qui ont peu de ressources. Les appareils et les programmes coûtent chers, tandis que les revenus des groupes sont très limités.

A Lettres en main, nous n'avions qu'un seul appareil pendant la première année d'expérimentation, et deux l'année suivante. Comme nous tenions à ce que tous les participants aient l'occasion de travailler le plus souvent possible avec le traitement de texte, il nous a fallu assurer une rotation des participants. Certains avaient la possibilité de venir en dehors des heures de cours, mais la majorité n'en avait pas le loisir. Dans ce contexte, la gestion du temps de travail imparti à chacun (participants et animateurs) devient problématique: il faut imposer des horaires, limiter le temps d'utilisation, jumeler des apprenants à l'occasion, déloger un participant qui n'a pas terminé son texte, etc. Si l'on ajoute à ces contraintes le temps nécessaire à l'apprentissage des «commandes de gestion», on comprend qu'il en reste assez peu pour les activités d'écriture.

LA PRESENCE CONSTANTE D'UN ANIMATEUR

Les adultes analphabètes qui utilisent un programme de traitement de texte ne peuvent être laissés à eux-mêmes pendant l'apprentissage. Ils manquent totalement de ressources. Au niveau du code, ils ne peuvent se livrer à un exercice d'écriture sans faire appel constamment à une personne ressource. Au niveau technique, ils sont aussi dépendants d'une personne ressource; ils ne lisent pas suffisamment pour consulter la documentation écrite, d'ailleurs souvent passablement aride même pour un lecteur averti. De plus, lorsqu'ils sont en situation de travail, il faut que l'aide vienne très rapidement; s'ils doivent attendre un long moment avant de régler un problème quelconque, ils risquent de se démotiver et de se décourager devant la difficulté. Ils doivent donc pouvoir compter sur la présence constante d'un animateur qui servira de personne ressource pour tous les problèmes qui pourraient survenir. Dans les faits, nous nous sommes rendus compte que la personne ressource ne pouvait assister efficacement que deux participants à la fois. Au-dessus de ce nombre, les participants doivent patienter trop longtemps pour recevoir l'aide demandée, ce qui affecte la spontanéité en écriture que le traitement de texte est justement supposé favoriser.

Cette présence constante d'un animateur pose évidemment des problèmes de gestion. Comme la majorité du travail sur traitement de texte se déroule à l'intérieur des horaires réservés aux ateliers et que seulement deux personnes peuvent l'utiliser à la fois, l'organisme doit être prêt à payer deux animateurs pour un même atelier: un premier qui anime l'atelier régulier et un second qui reçoit par paire de deux les participants du même atelier. Pour un organisme comme Lettres en main qui dispose d'un budget très réduit, il s'ensuit que ce travail se fait au détriment d'autres dossiers.

LA RESTRUCTURATION DES ATELIERS

Comme nous l'avons mentionné, les sessions de travail sur traitement de texte se font principalement pendant les ateliers réguliers. Les participants vont travailler sur l'ordinateur par rotation. C'est dire qu'un atelier est rarement complet; toutes les heures, les participants sont différents. Dans ces conditions, on comprend que l'animateur de l'atelier régulier doive revoir sa façon de travailler.

A Lettres en main, l'approche pédagogique mise de l'avant originellement misait beaucoup sur le travail collectif et sur la dynamique de groupe. Avec l'arrivée du traitement de texte, il a fallu nous ajuster à cette nouvelle réalité. Le nouvel outil a obligé les animateurs à développer une approche beaucoup plus axée sur le travail individuel, ce qui signifie de nouveaux outils et de nouvelles méthodes. Par exemple, l'arrivée du traitement de texte a amené les animateurs à intégrer beaucoup plus d'activités d'écriture dans l'apprentissage du code et à être plus vigilants pour récupérer le plus possible des situations réelles d'écriture. Dans la même veine, les participants ont aussi dû changer leurs habitudes de travail. Alors qu'auparavant la plus grande partie du travail était réalisée en atelier, de façon collective, on leur demandait désormais de faire beaucoup plus appel à leur imagination et à leur créativité personnelles, ce qui ne fut pas toujours facile.

Tous ces chambardements ont exigé beaucoup de travail, à la fois de la part des animateurs et des participants. Même si l'on considère le traitement de texte comme un outil d'appoint en alphabétisation, il n'en demeure pas moins un facteur de transformation des habitudes de travail et suppose une bonne capacité d'adaptation.

LA LIAISON AVEC LES ATELIERS

L'apprentissage et l'utilisation d'un programme de traitement de texte en alphabétisation doivent être liés aux apprentissages qui se font au sein des ateliers réguliers. Sinon, le traitement de texte devient une sorte de curiosité amusante, mais dont l'impact pédagogique reste limité. De toute façon, pour des adultes analphabètes, tout autre mode de fonctionnement pourrait être voué à l'échec. Ce rapport étroit entre les deux types de travail est essentiel à une véritable intégration du traitement de texte comme outil d'écriture dans le processus d'alphabétisation.

Un tel fonctionnement ne va pas de soi. Il suppose une grande collaboration entre l'animateur de l'atelier régulier et la personne qui assiste le travail sur l'ordinateur. Ainsi, avant chaque session de travail, la personne ressource doit s'inspirer du contenu pédagogique des cours afin de construire des exercices de manipulation des commandes ou de suggérer des activités d'écriture qui s'inscrivent dans une approche pédagogique globale. Sans ce travail de préparation, les participants risquent de se démotiver et même (comme cela s'est déjà produit à Lettres en main) de questionner sérieusement la pertinence de l'outil.

On comprend aisément le surplus de travail qu'un tel type de collaboration exige. Par contre, une telle façon de procéder assure le succès de la démarche et permet de profiter au maximum des possibilités pédagogiques du traitement de texte.

DIFFICULTES DIVERSES

Un certain nombre de problèmes s'inscrivent difficilement dans les rubriques précédentes. Même si ces difficultés n'ont que très peu de rapports entre elles, nous les avons regroupées dans la même section.

LE DOUBLE APPRENTISSAGE

L'une des caractéristiques les plus intéressantes de l'utilisation du traitement de texte (le double apprentissage) peut devenir un probème pour certains participants. Le fait d'apprendre à utiliser un outil d'écriture de pointe leur permet d'oublier les blocages psychologiques associés à l'apprentissage du code. Ainsi, la lecture et l'écriture s'intégrent tout naturellement.

Il demeure que les participants se trouvent confrontés à une situation de double apprentissage avec tous les problèmes que cela comporte. D'un côté, ils doivent apprendre les manipulations nécessaires à l'utilisation d'un programme de traitement de texte (ce qui est long, même pour un scripteur d'expérience); de l'autre, ils doivent poursuivre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (l'un des apprentissages les plus difficiles pour des adultes ayant connu l'échec à l'âge scolaire). Aussi, à part quelques exceptions notables, la plupart des participants (surtout les complets) n'acquièrent-ils une véritable autonomie face à l'outil qu'après plusieurs mois de travail.

LA LIBERTE DE CHOIX

Les adultes analphabètes ont-ils vraiment le choix de refuser ou d'accepter de participer au travail sur traitement de texte? La question se pose. A Lettres en main, nous avons toujours laissé aux participants la possibilité de refuser de travailler avec l'ordinateur. Dans les faits, pas un seul ne s'est prévalu de cette prérogative. Pourquoi? Doit-on croire que tous les apprenants avaient le désir profond de se lancer dans l'aventure? Nous ne le croyons pas. Le seul fait qu'ils aient tous accepté de se livrer à l'expérimentation suffit à semer le doute. Qu'en est-il vraiment? Nous n'avons pas de réponse précise à cette question; nous ne pouvons qu'émettre certaines hypothèses. Ces dernières se

fondent tout de même sur plusieurs années d'expérience en alphabétisation.

Nous ne pouvons ignorer que les adultes analphabètes qui fréquentent un organisme populaire comme Lettres en main développent un attachement certain envers leurs animateurs. Ils sont souvent prêts à se plier à leurs fantaisies uniquement pour leur faire plaisir. (Il est d'ailleurs très difficile de développer chez eux l'habitude de critiquer les actes des animateurs). Quand les formateurs démontrent de l'enthousiasme pour un outil ou un thème de travail, les participants l'acceptent de bonne grâce. Pour le traitement de texte, l'enthousiasme était très fort. Il est possible que cet attachement ait joué. Toutefois, avec le recul, il est curieux de constater que certains participants particulièrement malhabiles avec le traitement de texte continuent à se plier aux exigences de l'outil sans se plaindre outre mesure.

Nous nous sommes aperçus que le traitement de texte favorisait une certaine compétivité chez les adultes. C'est à qui sera le plus rapide au clavier ou mémorisera le plus de commandes possibles. Cette concurrence peut parfois être bénéfique à l'apprentissage, mais elle peut aussi créer une tension inutile. Dans un tel climat, les participants qui auraient moins d'intérêt pour l'outil risqueraient de passer pour des craintifs ou des lâcheurs. Encore là, on peut s'interroger sur leur véritable liberté de choix.

LA PERTINENCE DE L'OUTIL

Les deux années passées à travailler avec le traitement de texte ont démontré sans l'ombre d'un doute que cet outil favorise grandement l'apprentissage de l'écriture et de la lecture pour la majorité des adultes analphabètes. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène (nous en avons déjà mentionné quelques-unes comme la

motivation, la plus grande concentration, etc.) Toutefois, l'une des principales est peut-être que le traitement de texte favorise l'approche individuelle. Le participant qui travaille sur l'appareil peut compter sur la présence immédiate d'un animateur qui s'attarde sur ses erreurs. Selon les dires de la majorité des apprenants, cette approche est aussi formatrice qu'une approche de groupe. Cependant, quelques-uns ne se sentent pas à l'aise avec cette façon de travailler. Ils l'adoptent pour nous faire plaisir ou pour ne pas être à part des autres. Ils préfèrent de beaucoup l'anonymat relatif du travail en atelier où ils ne sont pas constamment sollicités. En fait, il existe beaucoup de façons d'apprendre et le traitement de texte n'est pas un outil magique qui s'intègre nécessairement à chacune d'entre elles.

CONCLUSION

Depuis deux ans, les formateurs de Lettres en main qui animent les sessions de travail sur traitement de texte ont colligé systématiquement toutes les informations pertinentes à son utilisation en alphabétisation. Il nous semblait en effet essentiel de communiquer cette expérience le plus objectivement possible, sans chercher à en bonifier outre mesure l'impact. C'est dans cette optique que nous avons fait l'inventaire des difficultés liées entre autres à la complexité du traitement de texte et à l'intégration de cet outil aux ateliers réguliers.

On remarque qu'il n'existe pas vraiment de problème que l'animateur ou l'organisme ne puisse résoudre. Il est important de souligner que la grande majorité des participants de Lettres en main a passé l'épreuve de «la machine» avec succès. Si tel n'avait pas été le cas, nous aurions abandonné rapidement l'expérimentation du traitement de texte car nous misions énormément sur ce succès rapide pour neutraliser minimalement le sentiment d'échec présent chez les personnes analphabètes. Il ne faut pas oublier que les

problèmes soulevés dans cette recherche ne sont le lot que d'un petit nombre de participants. Enfin, le temps et la pratique atténuent la plupart des difficultés inhérentes à l'utilisation d'un tel programme. Pour ce qui est des inconvénients liés à l'intégration de l'ordinateur aux ateliers réguliers, l'animateur devra faire preuve de souplesse et d'une grande capacité d'adaptation.

Notre intention n'était pas de décourager les initiatives d'utilisation du traitement de texte en alphabétisation. Bien au contraire, elle était de permettre à quiconque s'intéresse aux possibilités pédagogiques de cette nouvelle technologie de s'engager dans cette aventure passionnante en meilleure connaissance de cause.

LE MICRO-ORDINATEUR EN ALPHABETISATION: UNE TROISIEME ANNEE D'EXPERIMENTATION

Rachelle Fournier

Commission scolaire régionale
de la Péninsule

L'équipe de formatrices et formateur tient à exprimer toute sa reconnaissance à Mme Monique Pelletier, directrice de centre à Gaspé, pour son soutien continuel au cours des trois ans d'expérimentation.

Un merci très sincère à Mmes Renée Lemay et Hélène Légaré ainsi qu'à M. Gérard Doiron qui, tout au long de cette année 1989-90, ont accepté gracieusement de participer à l'observation des situations d'apprentissage en atelier d'informatique et qui ont apporté leur précieux concours à la rédaction du présent rapport.

INTRODUCTION

Depuis plus de trois ans, l'expérimentation du micro-ordinateur en alphabétisation se poursuit à Gaspé . Pendant l'année scolaire 1988-89, nous avons réalisé un projet d'expérimentation du traitement de texte qui s'adressait à des adultes en formation de base. Notre public, dont l'âge variait entre 17 et 64 ans, était très hétérogène au niveau des acquis: certains apprenants étant analphabètes et d'autres semi-alphabétisés.

Pour les apprenants à temps plein (20 heures/semaine), cinq de ces heures étaient allouées au micro-ordinateur; les étudiants à temps partiel (8 heures/semaine), n'en disposaient que deux seulement. Il va sans dire que les apprenants qui faisaient partie de l'expérimentation au départ ont démarré l'année avec des connaissances plus approfondies du micro-ordinateur que les étudiants qui se sont joints au groupe en cours de route.

En 1987-88, l'objectif principal du projet d'expérimentation visait la création tant au niveau des mots, que des phrases et des textes dans un contexte donné. Cette année, nous avons mis l'emphase sur des activités plus structurées, reliées directement aux notions de français et d'arithmétique étudiées en atelier.

OBJECTIFS

OBJECTIFS TERMINAUX

- Améliorer les notions de base en français et en arithmétique.

- Développer le goût d'écrire en mettant l'accent sur la curiosité et sur l'initiative.

- Apprendre de nouvelles techniques d'utilisation de l'ordinateur.

- Favoriser le travail d'équipe et l'entraide mutuelle.

OBJECTIFS SPECIFIQUES

- Faire des exercices grammaticaux, étroitement liés aux activités de classe.

- Ecrire de courts textes significatifs et être capable de s'auto-corriger.

- Développer des automatismes reliés au traitement de texte (ex: sauvegarder et aller chercher un texte).

- Proposer des thèmes qui suscitent l'intérêt et la motivation reliés au vécu des apprenants.

FONCTIONNEMENT

GENERALITES

Du 1er octobre 1988 au 12 mai 1989, une rencontre hebdomadaire des formateurs et des formatrices en formation de base et en A.P.O., appelée "team teaching", permettait de recueillir et d'organiser les informations nécessaires pour bâtir des exercices appropriés aux besoins individuels observés en classe. Elle a permis de construire une grille d'observation des activités faites à l'ordinateur.

Une autre partie de cette rencontre consistait à travailler en équipe pour planifier et organiser l'horaire des activités de la semaine. Il s'agissait ici d'établir un programme en fonction des

besoins du groupe à temps plein et du groupe à temps partiel, sans oublier les disparités individuelles. Le partage des tâches se faisait lors de cette rencontre.

RESSOURCES HUMAINES ET MATERIELLES

Les ressources humaines comprenaient un formateur et deux formatrices en formation de base et en A.P.O..

Les apprenants avaient accès à un laboratoire d'informatique, à l'intérieur de la polyvalente de Gaspé. Seize micro-ordinateurs I.B.M. étaient mis à leur disposition trois fois par semaine, c'est-à-dire cinq périodes/semaine pour les onze apprenants à temps plein et deux périodes/semaine pour les huit apprenants à temps partiel.

Nous avions également trois P.C. Junior en permanence dans la classe qui facilitaient certaines activités individuelles. La seule difficulté rencontrée au point de vue technique fut l'absence d'une imprimante compatible dans le laboratoire; ce qui nous a obligés à utiliser l'imprimante réservée aux formateurs et aux formatrices du Centre de l'éducation des adultes, hors la présence des apprenants.

LES APPRENTISSAGES

DEMARCHE

Depuis le début de l'expérimentation du traitement de texte, la création avait une place d'honneur. Cette année, nous avons ajouté des éléments nouveaux, prenant la forme d'activités plus dirigées, toujours dans le but d'améliorer les habiletés des apprenants: vocabulaire, grammaire, structures de phrases, etc. Leur motivation soutenue venait en partie du fait que ces activités leur

permettaient de lire, d'écrire et de répondre à des consignes. Le cheminement de chacun était suivi de près par le formateur et les formatrices, en tenant compte de leur rythme.

TECHNIQUES

Dès le début, il a fallu explorer à nouveau l'environnement de l'ordinateur, car plusieurs notions avaient été oubliées pendant la période des vacances. Nous avons profité de ce moment pour démystifier l'appareil avec les nouveaux apprenants.

Ces étapes terminées, nous avons commencé à travailler avec des exercices structurés. Ceux-ci étaient préparés en fonction des connaissances et des besoins des apprenants, évalués tout au long de l'année. Nous avons dû préparer des exercices de niveaux différents, comprenant des données telles que:

- utilisation des lettres majuscules et minuscules
- signes ortographiques
- ponctuation
- genre et nombre des noms et adjectifs
- préfixe et suffixe
- création de mots, phrases et textes
- fonction du verbe dans la phrase
- fonction de l'adjectif dans la phrase
- conjugaison des verbes au présent
- accord du participe passé (pour certains apprenants seulement).

Ces activités étaient bâties autour d'un thème étroitement relié au vécu des apprenants (ex: jeux de l'Est du Québec à Gaspé).

Premièrement, le travail était exposé oralement par un des deux formateurs ou formatrices en place. Cette présentation impliquait

une discussion, un remue-méninge, une réflexion, une lecture ou une révision sur un sujet donné. Ce travail laissait place à beaucoup de spontanéité.

Ensuite, les explications sur le travail à faire étaient données. Alors, chaque apprenant allait travailler individuellement à son ordinateur ou en groupe de deux, si l'activité l'exigeait. Nous avons fait bien attention de varier les exercices de façon à ce que le travail ne devienne pas monotone et répétitif. De plus, nous avons insisté sur la qualité du travail plutôt que sur la quantité. Les apprenants avaient parfois tendance à "bacler" leur travail. Face à cette observation, il nous est apparu important de mettre l'accent sur l'organisation spatiale: la disposition des données, l'ordre séquentiel et une présentation plus soignée.

Vous trouverez en annexes des exemples d'exercices qui démontrent la variété des objectifs poursuivis.

Annexe 1A - Exercices structurés sur les signes ortographiques(fort)

Annexe 1B - (faible)

Annexe 2 - Création

Annexe 3 - Travail de recherche et de réflexion en équipe.

EVALUATION

GRILLE D'OBSERVATION

A la suite à des recommandations faites l'année dernière, le formateur ou les formatrices ont construit une grille d'observation (Annexe 4) qui nous a permis de suivre le cheminement des apprentissages du groupe. Cette même grille reflétait le

déroulement global de l'activité. Elle nous permettait aussi de commenter certaines situations plus spécifiques (Annexe 5A et 5B).

Avant d'aller en atelier, l'activité à faire était clairement décrite sur cette grille:

- le titre
- la description de l'activité
- les objectifs visés
- la durée
- le contenu
- les techniques utilisées
- les attitudes des apprenants
- l'évaluation

Pendant le déroulement de l'activité, un des deux formateurs présents prenait quelques instants pour noter les observations. En «team teaching», l'équipe évaluait l'activité quant à sa pertinence et à son niveau d'efficacité.

Nous croyons que cet outil pédagogique nous a permis d'évaluer adéquatement le contenu des activités et des besoins des apprenants. De plus, elle nous a fait voir les acquis du groupe de façon graduelle. Elle est vite devenue partie intégrante de notre démarche pédagogique et pourrait facilement être modifiée et adaptée.

PRINCIPALES OBSERVATIONS

Le projet d'expérimentation s'est très bien déroulé pour une troisième année consécutive. Le fait d'avoir utilisé des exercices plus structurés semble avoir stimulé les apprenants qui manquaient visiblement de confiance en eux face à la création. Même si les activités étaient plus encadrantes que l'année dernière, elles laissaient une place de choix à la création et à l'initiative.

Nous avons pu observer que l'intérêt envers l'ordinateur s'est maintenu tout au long de l'année scolaire dans les deux groupes participants.

En ce qui concerne l'acquisition de nouvelles connaissances techniques et académiques, nous avons pu déceler une nette amélioration. La majorité des apprenants utilisaient cet outil de travail sans crainte, voire même avec assurance et sont vite devenus familiers avec les différentes fonctions du traitement de texte utilisé "Mégatexte plus".

Préparation de l'activité

Souvent les apprenants travaillaient leurs exercices ou leurs textes avant de les reproduire à l'ordinateur. Certains prenaient le temps de faire une première ébauche sur papier. Cette démarche leur permettait de fournir un meilleur travail et de s'auto-corriger.

Travail en équipe

Lorsque les apprenants travaillaient en équipe de deux, ils produisaient en général un travail plus soigné. Cette démarche permettait au formateur et aux formatrices de soutenir leurs efforts par des renforcements positifs adéquats. De ce fait, le travail d'équipe favorisait un éventail de nouvelles connaissances tant en français qu'en technique de l'ordinateur. Les apprenants étaient davantage motivés et beaucoup plus attentifs.

Temps partiel

Toutefois, le groupe d'apprenants à temps partiel n'a pas bénéficié autant de ces ateliers. L'expérience nous a démontré qu'un minimum de temps est requis pour obtenir un résultat valable, de

même qu'une régularité dans les ateliers.

Il a donc fallu, pour le groupe à temps partiel, construire différents exercices courts et précis leur permettant d'acquérir un peu plus de notions et de techniques de base en français et en informatique. Ex: les signes orthographiques (` ^), les majuscules, la ponctuation, etc.

Il est clair que le temps alloué à l'ordinateur pour ce groupe était insuffisant. Nombreux sont ceux et celles qui ont exprimé le désir d'avoir un plus grand nombre d'heures l'an prochain.

FORMATION DES FORMATEURS ET DES FORMATRICES

Les années d'exploration du micro-ordinateur ont permis au formateur et aux formatrices en éducation de base de la Commission scolaire régionale de la Péninsule à Gaspé de profiter de l'expérience des instigateurs du projet. A la demande de tous et de toutes, une formation a été donnée par la personne ressource du groupe. Elle portait sur les notions de base en informatique et sur le fonctionnement de divers logiciels éducatifs: mégatexte plus, syw, participes passés...

Des formations du genre seraient nécessaires et très appréciées en début d'année. Les formateurs et formatrices pourraient se familiariser davantage avec le nouveau matériel et en retirer un profit certain.

CONCLUSION

Ce projet d'expérimentation du micro-ordinateur semble avoir été pour la majorité des apprenants un outil de travail très adéquat dans l'acquisition de notions de base en français et en arithmétique. Les nouveaux apprenants ont vite assimilé la

technique et se sont par le fait même sentis à l'aise dans le groupe. Ils ont développé des habiletés avec les fonctions du traitement de texte "Mégatexte plus".

L'ordinateur est un outil qui permet à l'apprenant d'acquérir plus d'autonomie, car lorsque les fonctions de base sont acquises, il fait preuve de plus d'initiative et de créativité (ex: forme de lettres, disposition du texte, couleur, etc.).

Il va sans dire que l'ajout de nouveaux logiciels serait fort apprécié. Il y a encore beaucoup de travail à faire pour rendre l'ordinateur plus accessible et adéquat quant à l'acquisition d'apprentissages en français et en arithmétique.

Nous affirmons que ces applications pédagogiques de l'ordinateur ont permis d'initier des apprenants adultes à la culture informatique en plus de valoriser ceux qui, de prime abord, étaient récalcitrants.

"Il est important de se rappeler que nous sommes plus heureux de soutenir l'effort et de ne plus considérer les erreurs comme des causes de retard mais plutôt comme des occassions d'apprendre".(1)

---

(1) **J.-Louis Plante, Guy Simard, Lise Proulx, Blondin Lavoie.** L'ordinateur, le traitement de texte et les Bases de données comme outils d'apprentissage, -Les éditions du 24 juillet inc. 1987.

ANNEXE 1 A

1 B

On fete l'Halloween

Le 31 octobre de chaque annee, on celebre l'Halloween un peu partout. C'est la fete des petits et des grands. Tout le monde se deguise et parfois se promene dans les rues. On rencontre des fantomes, des sorcieres, des pirates, des squelettes et bien d'autres costumes qui rivalisent de beaute. Ce sont souvent les idees les plus simples qui donnent les meilleurs résultats Durant cette nuit souvent etoilee, n'est-il pas agreable de se promener dans les rues et de pretendre etre quelqu'un d'autre?

FIN

1- Complète l'histoire en ajoutant les accents qui manquent. Si tu n'es pas certain, cherche les mots dans le dictionnaire.

2- Relève tous les mots avec un accent et regroupe-les ensemble, ce qui te fera 3 listes.

/ \ ^

Bravo, tu as fini !

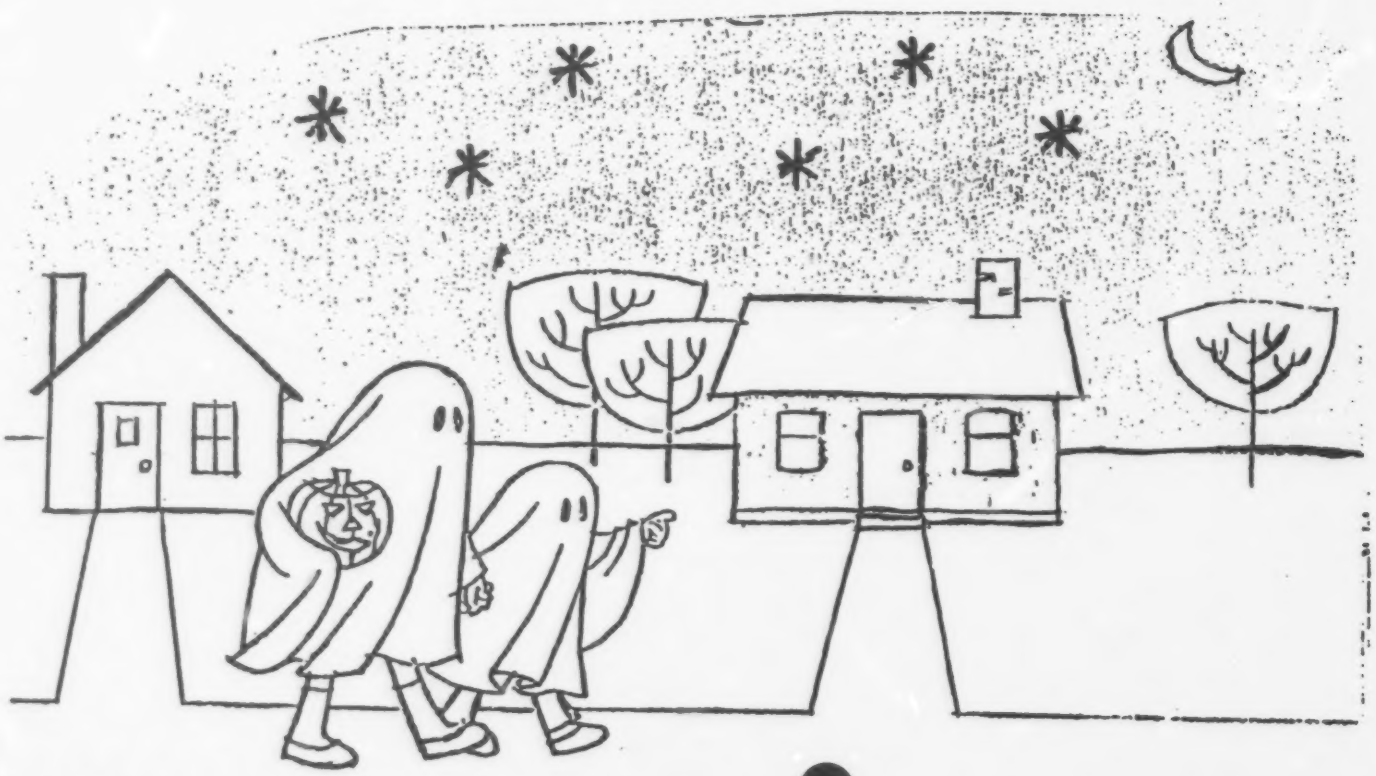
☺

On
fête
l'Halloween

L'Halloween est la___des petits et grands.

C'est le temps des _____, des citrouilles et des pirates.

Les enfants se _____ dans les rues. Le ciel est plein d'_____ et la lune brille. Tout le monde se _____.



1- Complète l'histoire avec un de ces mots:

déguise

promènent

fête

sorcières

étoiles

2- Place les bons accents sur les mots:

/ \ ^

- le ciel est plein d'etoiles et la lune brille.
- c'est le temps des sorcieres, des citrouilles et des pirates.
- Tout le monde se deguise.
- L'Halloween est la fete des petits et des grands.
- Les enfants se promenent dans les rues.

Bravo, tu as fini!

☺

ANNEXE 2

Pensez-y tôt! ho! ho!

Des <u>voeux</u> pour Noël et le Nouvel An.

1) Joyeux Noël et Bonne Année à toute la famille.

2) A mon papa, qui est tout pour moi et qui m'apporte beaucoup de joie surtout lorsqu'il s'amuse avec moi. Joyeux Noël.

3) Que ce Noël soit le plus beau de ta vie.

4) Joyeux Noël et Bonne Année.

5) Que la joie, le bonheur et le partage accompagnent ce Noël et la Nouvelle Année.

6) A grand-maman chérie pour Noël.
Si j'étais un oiseau je te visiterais chaque jour et te chanterais de jolis refrains pour te dire très souvent que je t'aime beaucoup grand-maman.

7) Que la période des fêtes soit réjouissante et remplie de gaieté.

8) Une magnifique saison de festivités!
Meilleurs voeux pour Noël et le Nouvel An.

9) Joyeux Noël grand-papa. Me voici avec tous mes voeux de bonheur pour toi, car s'il est une chose que je désire vraiment c'est que tu sois très heureux.
Joyeux Noël.

10) Qu'un immense bonheur envahisse les coeurs à Noël. Joyeuses Fêtes.

Tu as sûrement beaucoup d'idées pour composer toi-même des voeux de Noël.
Pense à ta famille (père, mère, oncle, tante, grand-mère, grand-père, enfant, etc...)
Pense à tes amis (es).
Pense à tes professeurs.
Pense à tes amours ...

Enfin, compose des voeux de ton goût (environ dix (10)).

ANNEXE 3

ACTIVITÉ A L'ORDINATEUR

- Travail en équipe de deux personnes

Pour introduire notre sujet de la semaine, je vous demande de répondre à ces questions du mieux que

1- Quelles sortes de femmes existent-ils dans notre société? (dans un sens très large). Trouvez-en le plus que vous pouvez.

2- Voici quelques situations. Veuillez répondre aux questions qui suivent.

a) Josée est une femme de carrière. Elle est avocate et travaille très fort. Elle est mariée à Jean, et n'a pas d'enfant. Parfois, Josée aimerait sortir avec des amis et aimerait sortir un peu, mais Jean ne veut pas. Etes-vous d'accord avec lui?.

b) Marie et Pierre sont mariés depuis 6ans. Ils ont 2 enfants. Marie travaille comme caissière chez Sobeys pendant la semaine et Pierre est concierge le soir à la polyvalente. he samedi

Marie doit faire le ménage de la maison, pendant que Pierre va faire du ski avec ses amis, car c'est son sport préféré. Qu'en pensez-vous?

c) Simon et Jeanne sont ensemble depuis bientôt 3 ans. Jeanne attend un enfant. Elle travaille à temps partiel dans un salon de coiffure. Comme son mari est très jaloux, elle doit lui téléphoner à toutes les heures lorsqu'elle travaille, car il veut toujours savoir ce qu'elle fait, et avec qui elle est. Est-ce que Simon a raison?

d) Josette a commencé à sortir avec Paul à 16 ans. Elle a maintenant 25 ans. Elle ne sait pas si elle va accepter la demande en mariage qu'il lui a fait la semaine dernière. Paul veut que sa femme reste à la maison, qu'elle lui fasse toujours ses repas, qu'elle l'attende lorsqu'il revient de travailler. Comme elle travaille présentement, il lui faudrait laisser son emploi car il ne veut surtout pas que sa femme travaille. Que lui conseilleriez-vous?

e) Sylvie n'ose pas trop sortir aujourd'hui. Elle a quelques marques dans le visage et au cou. En rentrant hier soir, son chum s'est fâché après elle. Comme d'habitude, il est parti au bar après le travail et lorsqu'il a bu quelques bières, il devient souvent agressif. Lorsqu'il a vu que Sylvie s'était achetée un chandail en vente, il était très fâché car il la trouve trop dépensière. Est-ce qu'il a raison? Que feriez-vous à la place de Sylvie?

3- Pouvez-vous compléter ces phrases, d'après ce que vous pensez?

a) Pour moi, la libération de la femme c'est _____.

b) Un homme qui ne respecte pas sa femme, c'est _____.

c) Une femme battue c'est _____.

d) Le partage des tâches dans la maison, c'est _____.

e) La cruauté mentale, c'est _____.

ANNEXE 4

GRILLE D'OBSERVATION

Activité :

Description :

Objectifs :

Durée :

GRILLE D'OBSERVATION

Le contenu de l'activité

La technique

Ouvrir et fermer l'ordinateur

Explorer les majuscules

Touches commandes: Shift, Back Space, Del, Return ou Enter, Cap lock

Touches fonctions: F1 à F10

La disquette

Lecteurs de disquettes

Le curseur

Le caractère : chiffres, lettres, symboles ponctuation, accents,

Espace : barre d'espacement et blanc entre chaque mot,

Les lettres A à .E sont utilisées comme cote

A: EXCELLENT B: TRES BIEN C: BIEN

D: PASSABLE E: MEDIOCRE

Les attitudes

	A	B	C	D	E
Respect des consignes	___	___	___	___	___
L'écoute	___	___	___	___	___
Compréhension du travail à faire	___	___	___	___	___
Demander des informations	___	___	___	___	___
Ordre et méthode de travail	___	___	___	___	___
Travail soigné (qualité)	___	___	___	___	___
Réaction face au succès ou à l'échec	___	___	___	___	___
Attention, concentration	___	___	___	___	___
Débrouillardise dans une situation nouvelle	___	___	___	___	___
Participation, collaboration et travail d'équipe	___	___	___	___	___
Intérêt	___	___	___	___	___
Initiative	___	___	___	___	___
Responsable du matériel utilisé	___	___	___	___	___

_____

_____

_____

Evaluation

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE 5 A

5 B

GRILLE D'OBSERVATION

Activité : Les métiers de la rue

Description :

A partir d'un dessin et de questions sur le milieu, trouver des noms de métiers, faire des phrases avec des noms de métiers, reproduire des phrases sans erreurs.

Objectifs :

Trouver des noms de métiers.
Écrire correctement les mots
Écrire les accents

Durée : 2 ½ périodes

GRILLE D'OBSERVATION

Le contenu de l'activité

Trouver des noms de métiers	En voie d'acquisition
Faire des phrases avec des noms de métiers	En voie d'acquisition
Reproduire des phrases sans erreurs	En voie d'acquisition

La technique

Ouvrir et fermer l'ordinateur	acquis
Explorer les majuscules	acquis
Touches commandes: Shift, Back Space, Del, Return ou Enter, Cap lock	acquis
Touches fonctions: F1 à F10	en voie d'acquisition
La disquette	acquis
Lecteurs de disquettes	acquis
Le curseur *	en voie d'acquisition
Le caractère : chiffres, lettres, symboles ponctuation, accents,	en voie d'acquisition
Espace : barre d'espacement et blanc entre chaque mot,	acquis

* Les étudiants oublient de faire apparaître le curseur pour sauvegarder le texte sous un titre quelconque.
Des étudiants ont un peu de difficulté à déplacer le curseur pour se corriger.

Les lettres A à .E sont utilisées comme cote

A: EXCELLENT B: TRES BIEN C: BIEN

D: PASSABLE E: MEDIOCRE

Les attitudes

	A	B	C	D	E
Respect des consignes	—	—	✓	—	—
L'écoute	—	—	✓	—	—
Compréhension du travail à faire	—	—	—	✓	—
Demander des informations	—	—	✓	—	—
Ordre et méthode de travail *	—	—	✓	—	—
Travail soigné (qualité)	—	—	✓	—	—
Réaction face au succès ou à l'échec	—	—	✓	—	—
Attention, concentration	—	—	—	✓	—
Débrouillardise dans une situation nouvelle	—	—	—	✓	—
Participation, collaboration et travail d'équipe	—	—	✓	—	—
Intérêt	—	—	✓	—	—
Initiative	—	—	—	✓	—
Responsable du matériel utilisé	—	—	✓	—	—

*Marianne et Mariette ont encore beaucoup de difficultés à organiser leur travail. Le travail est bon mais il est mal disposé.

Evaluation

-très bonne réaction générale.
-étudiants ont découvert des termes nouveaux pour décrire certains métiers.

1- Je travaille sur cette rue. Qui suis-je? Nomme 10 possibilités de métiers que je peux faire.

2- Réponds à ces questions. Dans chaque réponse, il y a un mot avec un accent. Fais attention pour l'imprimer correctement.

a) Je suis le seul gynécologue à Gaspé. Qui suis-je?

b) Je suis moniteur de ski à Gaspé. Comment s'appelle la montagne sur laquelle je travaille?

c) Je travaille à l'Hôtel Dieu de Gaspé, et dois m'habiller en blanc. Quelle est ma profession?

d) Je suis un employé du garage Texaco et répare surtout les moteurs de camion. Qui suis-je?

e) Je travaille l'été dans le bois avec une scie mécanique. Quel est mon métier?

3- Fais 10 phrases différentes avec un élément de chaque colonne. N'oublie pas les accents et la ponctuation. Ils sont importants.

Le concierge	se repose	avec des amis	
La formatrice	marche	à un spectacle	
Un policier	travaille	de bonne humeur	?
L'infirmière	étudie	régulièrement	.
La téléphoniste	est	sa famille	
Un ouvrier	parle	tous les jours	
Ce médecin	téléphone	du théâtre	
Une coiffeuse	rencontre	aux activités	!
Le gardien de nuit	assiste	à la campagne	.
Son directeur	joue	le client	
Le dentiste	participe	très vite	
Cette serveuse	conduit	dans sa maison	.
Le mécanicien	écoute	très souvent	

4- Retranscris ces phrases sans erreurs:

a) Avant-hier, la secrétaire m'a téléphoné.

b) Il s'agit d'un médecin compétent, fiable et bon.

c) Des athlètes viendront en grand nombre participer aux Jeux de l'Est du Québec

d) Combien d'années faut-il étudier pour être coiffeuse?

e) J'ai bien hâte de terminer mes études.

LE MAL ET LES REMEDES
LE TRAITEMENT DE TEXTE
EN ALPHABETISATION

Francis Ménard
Direction générale de l'évaluation
et des ressources didactiques

En 1987-1988, une subvention du ministère de l'Éducation avait servi à expérimenter les apports possibles du traitement de texte en alphabétisation des adultes. L'expérience s'était révélée si positive qu'elle fit l'objet d'une publication: Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation, dans la collection ALPHA du MEQ., en 1989.

En 1988-1989, la subvention (mesure 30073) fut renouvelée, en vue cette fois-ci de déceler les facteurs-problèmes dans cette utilisation; de proposer des indications pratiques pour la formation des alphabétiseurs afin qu'ils puissent éviter les embûches inhérentes à l'emploi de cette technologie; et d'élaborer un modèle d'aide à l'étudiant pour éluder les difficultés rencontrées.

Nous présentons dans les pages qui suivent une brève synthèse des résultats qui ont été consignés dans les trois rapports.

DIFFICULTES RENCONTREES

Les difficultés rencontrées dans l'utilisation du traitement de texte en alphabétisation sont liées à divers éléments:

LA TECHNIQUE

Sur le clavier, la disposition des touches ne respecte pas l'ordre alphabétique et nécessite un balayage visuel inhabituel, qu'on met un certain temps à acquérir. Les apprenants ont tendance à substituer des lettres entre elles ou avec des chiffres (0 et O, i et 1...) et à répéter des caractères en tenant la même touche appuyée. Ils repèrent difficilement les accents sur le clavier.

Créer ou effacer des espaces vides leur demande un effort d'abstraction... et d'attention. Ils sont surpris, au début, par le retour automatique à la ligne, et la touche «return» ne leur sert pas beaucoup, le concept de paragraphe leur étant étranger.

En raison de leur perception spatiale souvent insuffisante, ils ont de la difficulté à percevoir la correspondance entre les mouvements à opérer sur le clavier (flèches du curseur) et le déplacement à l'écran. Ils ont aussi tendance à confondre le pointeur de la souris et le curseur.

L'enroulement et le déroulement automatiques du texte leur jouent des tours. Étant lents à identifier les lettres et les mots, ils ont de la peine à retrouver les paragraphes ou les phrases du texte et à savoir où ils en sont.

Manquant de motricité fine, ils manipulent difficilement la souris. Ils leur faut aussi établir la corrélation abstraite entre le pointeur à l'écran (et non le curseur) et la souris. Certains sont tentés de soulever la souris pour déplacer le pointeur vers le haut, ou sont paralysés quand la souris sort du champ.

Quant à la gestion des fichiers, elle dépasse chez quelques-uns leur puissance d'abstraction.

En général, on peut affirmer qu'ils ont de la difficulté à mémoriser à coup sûr l'ensemble des commandes de base.

L'ECRITURE

Leur recherche des caractères et leur lenteur à posséder les commandes leur font souvent perdre le fil de leur rédaction et les font hésiter sur l'orthographe des mots.

L'inversion des lettres semble plus fréquente à l'ordinateur qu'avec un crayon.

N'ayant pas à l'écran une vue d'ensemble de leur texte, ils sont parfois perdus.

Pour certains analphabètes au début de leur apprentissage, il sera donc nécessaire de se cantonner à des activités d'écriture très simples.

LE TRANSFERT

On constate que certains dissocient complètement les apprentissages linguistiques faits à l'ordinateur de ceux qui sont acquis dans les ateliers réguliers.

En tout cas l'habitude de l'auto-correction et de la propreté de la présentation n'est pas transférée à la feuille de papier.

Quant au transfert à d'autres appareils informatiques, il est sujet au phénomène de l'incompatibilité des systèmes.

L'ORGANISATION

Les horaires doivent être réorganisés en fonction des alternances entre apprentissage régulier et apprentissage à l'ordinateur lorsqu'il y a lieu, mais aussi pour tenir compte des rotations devant les appareils, selon leur nombre.

Il faut tenir compte du fait que les alphabétisés ont absolument besoin de l'aide d'un formateur quand ils utilisent le traitement de texte et d'une aide... sans délai, qui demande un très petit

nombre d'apprenants pour un animateur. Cela change la répartition des formateurs et leurs habitudes de travail.

Enfin les activités au traitement de texte et celles qui se déroulent en atelier doivent s'inspirer des mêmes contenus pédagogiques, sinon l'ordinateur ne sera bientôt qu'un pur objet de curiosité sans effet sur l'apprentissage.

L'APPROCHE PEDAGOGIQUE

Avec le traitement de texte, on assiste en fait à un double apprentissage chez les alphabétisés: l'un technique et l'autre pédagogique. C'est donc plus complexe. Il faut compter parfois plusieurs mois pour arriver à une certaine autonomie par rapport à l'instrument technologique. L'approche pédagogique doit donc être modifiée pour en tenir compte.

D'autre part on a remarqué que l'ordinateur favorise automatiquement une approche plus individualiste et plus compétitive que ce qui se pratiquait dans certains groupes d'alphabétisation.

On rencontre donc, en alphabétisation par traitement de texte, beaucoup de difficultés. Mais on pense pouvoir en résoudre la plupart en y mettant... le temps et la souplesse; en donnant au personnel alphabétiseur l'information et la formation requises; et en employant aussi les moyens aptes à aplanir ces difficultés.

INDICATIONS A L'USAGE DES FORMATEURS

Des observations faites par les expérimentateurs, on peut tirer des indications précieuses pour l'information ou la formation des alphabétiseurs qui utilisent le traitement de texte.

DU TEMPS ET DES ORDINATEURS

Il faut d'abord insister sur le fait que le temps, la patience et la persévérance résoudront une grande partie des problèmes soulevés.

Il est donc nécessaire, si l'on veut vraiment utiliser efficacement le traitement de texte pour l'apprentissage de l'écriture, de bénéficier d'assez d'ordinateurs, de temps à l'horaire et de régularité pour que chacun des apprenants puisse atteindre une certaine autonomie en face de la technique. Si l'utilisation n'est que faiblement partielle, par manque d'appareils ou parce qu'on est en présence d'analphabètes complets, on ne peut viser qu'à des apprentissages pointus, avec des activités très simples et très précises.

REPETITION

Pour que les apprenants acquièrent l'autonomie requise, il ne faudra pas craindre de répéter et de faire répéter encore et encore les mêmes commandes de base, car ils n'ont pas l'habitude d'exercer leur mémoire des symboles graphiques.

AIDE

Il est donc impensable de les mettre devant l'ordinateur sans l'aide immédiate d'un formateur compétent n'ayant à surveiller et soutenir que peu d'étudiants, l'idéal étant d'un formateur pour deux apprenants, du moins au début.

ACTIVITES

Les activités d'apprentissage à l'ordinateur ne pourront être laissées libres sous peine de perdre rapidement l'intérêt. Elles seront encadrantes, mais en laissant une place suffisante à l'initiative de chacun. On les structurera en fonction des objectifs pédagogiques (certains disent académiques) visés par l'alphabétisation, et de concert avec les activités concomitantes des ateliers non informatisés, s'il y a lieu.

Ces activités liées au vécu des participants seront progressives mais adaptées à plusieurs niveaux de capacités, en fonction des connaissances et des besoins de tous les apprenants, afin de permettre l'individualisation de l'apprentissage.

Si l'approche pédagogique habituelle est collective, il est évident qu'elle devra être repensée pour intégrer l'approche individuelle et pour en envisager les conséquences.

Le travail à deux au même poste informatique permettra une meilleure mise en forme et une présentation plus soignée.

INSISTANCES

Le formateur ne devra pas avoir peur d'insister sans cesse sur la qualité du travail plus que sur la quantité et de freiner la compétition naturelle qui porte les apprenants à terminer les premiers le travail sur ordinateur. Cette qualité se reflétera dans l'ordre séquentiel des idées, la disposition et la mise en formes soignées.

Il aura donc à exiger qu'on ne se mette à l'ordinateur qu'après la réalisation d'une ébauche sur papier, comprenant les principales

idées ou mots-clés, ainsi qu'un ordre à suivre (à moins qu'on ne soit capable de réaliser cette esquisse à l'écran).

INDICATIONS PARTICULIERES

L'utilisation de la souris sera à déconseiller pour les analphabètes complets, car elle requiert un bon niveau d'abstraction, une perception spatiale développée et une coordination fine des mouvements.

On devra concrétiser la présentation des fichiers en employant des termes familiers du classement écrit: feuille, chemise, tiroir, classeur...

Il sera bon d'attirer dès le début l'attention des apprenants sur les touches numériques pour qu'ils les distinguent bien des lettres.

Des collants pourront indiquer l'emplacement des accents sur les touches, surtout sur les claviers anglo...graphes.

Il faudra rappeler aux apprenants de consulter les formateurs pour l'achat de matériel informatique personnel, en vue de préserver la compatibilité des systèmes.

Pour tout ce qui concerne les choix de matériels et de logiciels ainsi que les questions administratives, on pourra d'ailleurs consulter le document plus général d'Élizabeth McNally: «Applications pédagogiques de l'ordinateur et alphabétisation: guide d'implantation» (1989)*.

---

* A paraître dans Stratégies d'alphabétisation, sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur, Ed. André Dugas, Université du Québec à Montréal, 1990.

GRILLE D'OBSERVATION

Afin de mieux suivre le cheminement d'apprentissage du groupe et de valider les activités, il sera bon que les formateurs utilisent une grille d'observation comportant les items suivants:

. titre de l'activité
. description
. objectifs visés
. durée
. contenu
. techniques utilisées
. attitude des apprenants
. évaluations.

L'un des formateurs peut noter les observations pendant les activités. Puis l'équipe de formateurs évalue l'activité quant à sa pertinence et à son efficacité.

Cette grille, qui peut être adaptée ou améliorée est proposée par la C.S.R. de la Péninsule, qui peut donner plus de précisions à son sujet.

MODELE D'AIDE INFORMATISEE

On peut aussi minimiser les difficultés d'emploi du traitement de texte en alphabétisation en fournissant directement aux participants une aide utilisable sur l'ordinateur.

MODELE GENERAL D'INTERVENTION

Cette aide serait interactive en mode de questions-réponses ou en mode de rappel et de consultation. Elle aurait le mérite de développer en même temps leurs capacités de lecture qui sont souvent déjà beaucoup plus développées que leurs facultés d'écriture.

Il est clair qu'elle n'aurait pas pour but de remplacer le formateur, seule aide valable dans le cas de l'alphabétisation, mais d'économiser la salive, les pas et la patience de celui-ci, en servant surtout, pour l'apprenant, d'aide-mémoire pour les indications déjà fournies par ce formateur.

D'ailleurs, cette aide inclurait le formateur: il s'agirait d'un logiciel ouvert où celui-ci pourrait intervenir afin d'adapter aux apprenants les outils et les exemples fournis, ne serait-ce qu'en masquant les instruments trop complexes.

Car cette aide aurait pour but d'assister le scripteur et non de l'éloigner de l'écriture ou de l'en distraire. On devrait toujours pouvoir revenir à l'écriture par une procédure simple et rapide.

Cette assistance dialogale devrait rester facultative et ne se manifester qu'à la demande de l'apprenant. On ne devrait pas lui dicter des choix tout faits, mais lui proposer des solutions possibles en lui laissant la décision.

Elle serait adaptée à chaque individu: elle garderait en mémoire les informations, les choix et réponses de chacun et lui signalerait les contradictions subséquentes par rapport à ces données.

EN DETAIL

On se propose d'apporter trois types d'aides:

1° **Élaboration du texte** - surtout des questions au scripteur et la présentation de modèles ou d'exemples.

a. Situation d'écriture

L'ordinateur pose des questions au scripteur pour préciser:

- à qui écris-tu?
- pourquoi écris-tu?

b. Contenu et organisation

Par des questions et suggestions:

- «Comment commencer une lettre?»
- «Je ne sais pas quoi écrire»
- Comment passer d'un sujet à un autre.
- Feuille de route, genre d'aide-mémoire
  «Je ne dois pas oublier de parler de ceci, ceci, cela.»
- Présentation du texte:
  modèle de lettres..., formats: marges, en-têtes et disposition des paragraphes.

2° **Consultation**

Aides-mémoires en grammaire, orthographe, ...

- dictionnaire: avec suggestion de graphies différentes pour s'y retrouver
- un code grammatical avec des exemples, des trucs et des moyens mnémotechniques, en termes simples
- un conjugueur
- un fichier de règles de ponctuation
- les fichiers d'homophones
- des exemples d'orthographes d'usage: tréma, apostrophe et cédille, consonnes dures ou douces, le redoublement de consonnes, trait d'union, abréviations.

3° **Révision**

Pas des correcteurs automatiques mais plutôt le repérage de zones à risques d'erreurs:

- réviseur de propositions pour la structure des phrases
- réviseur de répétitions, avec indication de synonymes
- réviseur de mots: listes de mots ou expressions, anglicismes, mots vagues (chose, affaire, patente)
- réviseur de longueurs: de mots, de phrases, de paragraphes.
- réviseur de ponctuation et de majuscules
- réviseurs de conjugaison
- réviseur d'homophones
- réviseur d'élisions.

Ce modèle d'aide informatique a été réalisé à la CECM ou l'on est prêt à en commencer la production.

CONCLUSION

A-t-on fait le tour, dans ces expérimentations, de tous les problèmes causés par l'introduction de l'ordinateur dans l'apprentissage de l'écriture pour des adultes. A-t-on trouvé tous les remèdes pour guérir les bobos?

Certes pas. On est à l'aube de cette utilisation. Il s'agit d'un défrichage. Avec le temps, on distinguera mieux l'essentiel de l'accessoire. On a vu en effet, que dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, le temps semble un facteur-clé.

On entrevoit aussi que les problèmes et les résultats pourraient être différents selon que l'apprentissage se fasse toujours en présence de l'ordinateur ou par moments seulement; autrement dit qu'il soit situé en laboratoire et en atelier.

Les solutions et les questions peuvent donc changer si on augmente le nombre d'appareils disponibles et le nombre de logiciels utilisables pour l'alphabétisation.

Entre autres, on peut se demander s'il ne serait pas utile de compléter le traitement de texte par d'autres logiciels-outils capables de manipuler d'autres sortes d'informations que le texte: les nombres (tableurs), les structures de données (bases de données), les graphes (graphismes), les sons et les images (hypermédias).

La suite de l'expérimentation devrait justement pouvoir vérifier ces hypothèses.

Pour commander (sans frais) cet ouvrage, s'adresser à:

Louise Martel
Ministère de l'Education
Direction générale de l'éducation des adultes
1035 de la Chevrotière, 5e Et.
Québec, G1R 5A5

Tél.: (418) 643-6212